N°d'ordre NNT : 2019LYSES004

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
Université Jean Monnet Saint-Etienne

École Doctorale N° 485
Éducation, Psychologie, Information et Communication (EPIC)

Laboratoire : Éducation, Culture, sociétés (ECP)
Discipline : Sciences de l'Éducation et de la Formation

Soutenue publiquement le mardi 26 février 2019, par :
Marie BERETTI

Dirigée par Monsieur le Professeur Philippe FORAY

La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance.

Devant le jury composé de :

Nadja ACIOLY-REGNIER, Professeure des universités (ESPE, Université de Lyon 1), Présidente,
Philippe FORAY, Professeur des universités (Université de Saint-Etienne), Directeur de thèse,
Laurence LOEFFEL, Professeure des universités, Inspectrice générale de l'Éducation Nationale (Université Lille 3), Rapporteuse,
Daniel MARCELLI, PU PH émérite psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent, (CHU Poitiers), Examinateur,
Bruno ROBBES, Maitre de conférence, HDR en Sciences de l'éducation (Université Cergy-Pontoise), Rapporteur.

Remerciements…

En premier lieu, je tiens à remercier Philippe Foray, mon directeur de thèse. C'est à lui que je dois d'avoir gagné une confiance en moi suffisante pour m'engager dans ce long parcours et arriver jusqu'à ce terme : le regard attentif et bienveillant qu'il a porté sur mon travail, et ce depuis le premier jour, m'a permis de penser que mes réflexions pouvaient avoir un peu d'intérêt et de croire suffisamment en moi pour me risquer. La confiance indéfectible qu'il m'a témoignée m'a aidée à me construire et à m'assurer. Je le remercie pour cet encadrement – rigueur et exigence intellectuelle – qui m'a permis de grandir et de *devenir auteure* de ma propre pensée. Je n'en oublie pas pour autant ce que je lui dois en termes d'inspiration, au fil des discussions, conseils, relectures, échanges d'idées, dans des moments de partage désintéressé : c'est à lui que je dois certaines *trouvailles* dans mon travail… Pour ceci et pour tout le reste, l'humanité, l'enthousiasme, l'écoute, la disponibilité, les encouragements et le lilas, je lui suis immensément reconnaissante. La rédaction d'une thèse n'est pas un travail si solitaire…

Ça l'est d'autant moins que nombre d'autres personnes m'ont entourée de leurs conseils, de leur soutien, de leur affection. En particulier, je tiens à remercier mes amis et collègues de l'équipe des Sciences de l'éducation de l'université Jean Monnet. Je leur suis reconnaissante pour le plaisir de travailler ensemble, pour la compréhension dont ils ont fait preuve ces derniers mois en me déchargeant de nombreuses responsabilités, pour l'amitié dont ils m'entourent qui fait que mon métier n'est jamais une peine, même dans les moments difficiles. En particulier, je tiens à remercier Manon Pesle qui a pris le temps de lire et de me conseiller sur un passage de ma thèse, comme Jean-Yves Seguy, qui en plus, sans manifester d'ennui, m'a écoutée parler encore et encore de mon travail. Il m'a permis de clarifier ma pensée et mon propos, mon travail a gagné de ses sages conseils. Je remercie aussi Marjolaine Harthong-Morin, par avance, des douceurs dont elle a le secret, et qui rendent la vie plus savoureuse.

C'est aussi au groupe des doctorants de l'université Jean Monnet que vont mes remerciements : doctorants, parfois collègues, toujours amis… Ils m'ont donné de leur temps, de leurs conseils, de leur écoute, de leur soutien. Maryline, Gwénaël, Camille, Brigitte, et les autres : vous avez tous contribué, chacun à votre manière, à ce travail.
Mes amitiés hors université n'ont pas moins de mérite : Violaine, Jess, Fred, Laurane… Votre écoute et vos encouragements m'ont été d'une aide précieuse. Je vous dois plus que vous ne le pensez.

Enfin, je dois remercier tout particulièrement mes enquêtés, les enseignants qui ont accepté d'être scrutés, observés, dans le cadre de leur travail, ce qui n'est pas facile à vivre… et surtout les élèves qui m'ont accordé leur confiance en parlant librement, il me semble. Je leur suis infiniment reconnaissante, car ils sont la matière principale de ce travail, et sans eux tous, je n'aurais pas pu réaliser cette thèse.

Plan de la thèse

Introduction. 3

1. Revue de littérature (1). Vers une première définition de l'autorité. 6

2. Revue de littérature (2). La question de la légitimité de l'autorité. 15

3. Construction du questionnement : d'une approche de l'autorité de l'enseignant à l'analyse de la relation d'autorité éducative. 23

4. Problématisation. 27

4.1 Ancrage disciplinaire 28

4.2 Cadre théorique 29

4.3 Problématique et plan de l'étude. 41

5. Méthodologie. 43

Première partie. Définition de la relation d'autorité éducative et modélisation du système. 79

Chapitre 1. Une relation, deux acteurs. 82

Chapitre 2. Les places, en relation et en contexte. 104

Chapitre 3. La rencontre dans la relation, un lien. 135

Chapitre 4. Un système relationnel dynamique. 164

Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de première partie. 181

Deuxième Partie. L'hypothèse de la confiance. 189

Chapitre 5. Approche théorique de la confiance interpersonnelle et de son rapport à l'autorité. 198

Chapitre 6. Illustration empirique de l'hypothèse. 230

Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de deuxième partie. 290

Troisième Partie. Exploration de la construction d'une relation d'autorité éducative étayée par la confiance des élèves. 295

Chapitre 7. Une démarche exploratoire. 298

Chapitre 8. Du rapport entre reconnaissance, confiance et autorité. 316

Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de troisième partie. 378

Conclusion 381

Bibliographie 387

Table des matières 393

Table des illustrations 398

Introduction.

Penser l'autorité autrement…

Vienne, 1984. Léonard Bernstein dirige les musiciens du Wiener Philharmoniker. Sur le bis du 4ième mouvement de la symphonie de Haydn n°88 en sol majeur, le chef d'orchestre baisse bras et baguette, et conduit l'orchestre pendant près de quatre minutes, à la seule expression de son visage et de ses regards aux musiciens[1]. En mai 2014, dans une chronique sur France Culture, le chroniqueur et écrivain Philippe Meyer[2] dira de lui : *« Il me semble que l'on comprend ce qu'est un chef d'orchestre et même ce qu'est un chef. Quelqu'un dont l'autorité ne vient pas de sa baguette, ni de son titre, ni des galons invisibles qu'il a sur la manche, mais de la confiance qu'il accorde et qu'il confère, de l'attention qu'il porte à ceux qu'il dirige, du plaisir qu'il cherche à partager et qui se lit, une fois le mouvement achevé, sur le visage des musiciens* […] »[3]. N'y a-t-il pas une sorte de similitude entre un chef d'orchestre et un professeur dans sa classe ? Comprendre d'où vient l'autorité de ce chef pourrait-il nous amener à penser par analogie l'autorité d'un enseignant ?

Clarifier le concept d'autorité est le premier objectif de ce travail de thèse. Devant l'ampleur de la tâche, une réduction de l'empan s'impose : ce travail de recherche circonscrira l'étude de l'autorité en contexte scolaire et aujourd'hui, dans le monde contemporain.

L'autorité fascine autant qu'elle interroge. Il y a quelque chose d'envoûtant, d'irrésistiblement attirant et effrayant à la fois dans le phénomène d'autorité : qu'est-ce qui oblige, qui pousse un élève à obéir alors que rien de visible, rien de dicible ne semble l'y contraindre ? Toute la difficulté à comprendre, à analyser le phénomène dans sa réalisation tient là : il ne semble pas y avoir d'explication rationnelle, à première vue…

Voilà qui explique la dimension magique dont se pare le phénomène, dimension mythique qui augmente également ceux qui *la* possèdent (mais qui possèdent quoi exactement ?). D'où cette explication de sens commun d'un charisme *a priori* inexplicable de certains

---

[1] Vidéo disponible sur Youtube : https://www.youtube.com/watch?v=oU0Ubs2KYUI

[2] Philippe Meyer est aussi l'auteur d'une thèse de doctorat *L'enfant et la raison d'État,* rédigée sous la direction d'Annie Kriegel et de Philippe Ariès, et soutenue en 1977.

[3] Chronique du 14 mai 2014, disponible en podcast : https://www.franceculture.fr/emissions/la-chronique-de-philippe-meyer-13-14?p=3

enseignants, sorte de capacité à envoûter, dont certains seulement, seraient mystérieusement dotés. Inexplicablement… ou alors « naturellement ». Une explication semble être celle-ci : l'autorité serait naturelle. Cette représentation, encore tenace même chez les enseignants, vient du fait que le phénomène résiste : l'autorité est difficile à expliquer… à autopsier. Complexe et multidimensionnelle, l'autorité ne se laisse pas approcher, appréhender si facilement…

Face à l'injonction institutionnelle de construire sa propre autorité de manière autonome, les jeunes professeurs ressentent souvent de l'angoisse, un doute sur leurs compétences, parfois de la colère envers un système qu'ils soupçonnent d'être volontairement non-mutualiste. Arrivent alors les remises en question de la formation, dénoncée comme lacunaire et pas assez pragmatique, car ne répondant pas à leur forte demande de procédés fonctionnels, applicables de manière automatique, pour une autorité et une gestion de classe efficaces. Un long processus de construction commence alors à se mettre en place, par essais-erreurs, parfois dans la souffrance, questionnant leur propre rapport à l'autorité. C'est que le paradigme contemporain de l'optimisme envers l'enfance et le rôle éducatif sont difficiles à tenir ensemble : sur le terrain, l'inadéquation entre les deux prend corps, s'inscrit dans la réalité de classes de vingt-cinq à parfois trente élèves, souvent hétérogènes. Cette hétérogénéité est représentée de manière simplificatrice par les deux maux principaux de la gestion de classe, les deux visages des *empêcheurs* : incivilité et hyperactivité (Ottavi, 2008). Ce sont les « *empêcheurs contemporains* » de « *faire la classe* ». C'est, pour les nouveaux enseignants, l'épreuve de la *vraie* classe : une classe réelle bien loin de la classe idéalisée. Le public nécessite la prise en charge dans la « *gestion ordinaire* » des incivilités et hyperactivité, en plus de la charge quantitative qui rassemble des élèves très différents, en termes de niveau (ce qui joue sur la discipline, par la difficulté à les tenir tous en même temps, au même rythme, sur les apprentissages) et de comportement : chaque élève ayant un degré de légitimation de l'autorité du maître différent. La difficulté à gérer la vie scolaire, dans et hors les murs de la classe, est lourde de tensions et parfois source de souffrance.

Le malaise de certains enseignants face à l'autorité prend parfois la forme d'une lassitude, d'une fatigue due à la prééminence de la discipline sur l'enseignement. Ce qui revêt un caractère intellectuellement fascinant devient un fardeau pour certains de ceux qui se confrontent à la réalité du terrain (Robbes, 2006a ; Perrier, 2010). Or si l'autorité, comme compétence professionnelle, n'est pas une condition *préalable* à l'exercice du métier, elle est une condition nécessaire : jamais choisi, parfois subi, l'exercice de l'autorité ne procure

aucun plaisir. Obtenir un minimum d'ordre et de silence pour entrer dans les apprentissages, parfois même seulement pour communiquer, est une dépense longue et coûteuse en énergie (Ottavi, 2008).

Dès lors, l'autorité fait recette. Super Nanny[1] explique aux parents débordés qu'il existe des gestes simples, des savoir-faire oubliés, qui permettent à tout éducateur et dans n'importe quelle situation de se faire obéir des enfants les plus récalcitrants. Sébastien Clerc propose aux enseignants désemparés « *Le coup du silence glacial* » ou encore « *L'encadré de la mort* » pour reprendre le contrôle de sa classe de sauvageons (Clerc & Michaud, 2010, p 89). Claire Lavédrine annonce dans le préambule de son ouvrage qu'elle connait les secrets d'alchimiste des bons enseignants, et qu'elle voudra bien divulguer les techniques de communication et d'influence efficaces que la formation professionnelle préfère *cacher* à ceux qui en ont tant besoin pour faire face à leur classe (Lavédrine, 2017).

Pour les théoriciens de la relation d'autorité, les « recettes » sont pourtant un leurre : puisque sur le terrain, tous les comportements ne sont pas prévisibles, aucune solution *clé en main* ne peut être avancée. Impossible d'établir par anticipation une liste exhaustive d'outils adaptés à chaque situation, au risque de tomber dans une conception applicationniste et comportementale de l'activité enseignante. La pertinence et l'efficacité de la compétence relationnelle d'autorité se construit et s'invente en situation et en contexte (Robbes, 2009).

Mais qu'on le déplore ou qu'on s'en félicite, cette veine médiatique (et marchande) permet de mettre au jour un certain nombre d'éléments : tout d'abord, une demande et un besoin, chez les enseignants, qui traduit un malaise, voire un mal-être, face à l'exercice de l'autorité. Une attente, ensuite, qui les pousse à s'orienter vers des réponses de l'ordre des compétences techniques. Une démarche, enfin, qui tend à corroborer l'approche scientifique qui met en avant une « crise de l'autorité », pour l'étayer (Arendt, 1972) ou pour la discuter (Robbes, 2011 ; Marcelli & Prairat, 2011). Mais l'autorité, même professionnellement parlant, n'est pas réductible à des *actes d'autorité.* L'autorité est aussi - et surtout - tout ce qui ne se voit pas. La littérature scientifique qui analyse les fondements et finalités de l'autorité, essentiellement philosophique et pédagogique, vise alors à décrypter ce malaise, à repenser « la crise » et à proposer des réponses d'un autre ordre. L'autorité est un sujet à résonnance sociale : la question est aussi largement discutée du point de vue politique, mais difficile à

[1] *Super Nanny* est une émission de téléréalité produite et diffusée en France, adaptée de l'émission britannique *Supernanny*. Elle présente une éducatrice, appelée Super Nanny, qui vient en aide à des parents en difficulté dans l'éducation de leur(s) enfant(s) en leur enseignant différentes techniques éducatives.

définir par ceux-là même qui l'emploient (Robbes, 2006a). Qu'est-ce que l'autorité ? Son caractère insaisissable tient à son ambiguïté, à sa multipolarité, à son opacité. Énigmatique, le terme autorité est tellement utilisé qu'il en est vidé de son sens. L'ensemble de ces interrogations implique donc, avant tout, un travail d'élaboration conceptuelle précis afin de déterminer ce qui résonne sous ce terme parfois galvaudé et en particulier, distinguer et articuler des termes qui peuvent souvent être rapprochés sinon confondus : autorité, pouvoir, domination, violence, etc.

1. Revue de littérature (1). Vers une première définition de l'autorité.

Du point de vue théorique, une myriade de définitions se superposent : les plus souvent citées en la matière étant celles d'Émile Durkheim (1902), Max Weber (1921), Hannah Arendt (1972), Marcel Gauchet (2008), Alain Renaud (2004), Bruno Robbes (2006a).

Dans le contexte précis de la relation éducative, nous proposons de mettre en lumière trois approches conceptuelles qui permettent de préciser l'autorité : une définition à partir de l'étymologie, une définition de l'autorité *a contrario*, et une définition par ses limites.

1.1 Une définition par l'étymologie : *Auctoritas* et *Potestas*

Entrée classique, empruntée dans de nombreuses recherches pour clarifier le concept, le terme « autorité », en français, trouve sa traduction dans deux termes latins : *Auctoritas* et *Potestas*.

La *Potestas*, en latin, traduit la notion de pouvoir : c'est l'autorité de droit telle qu'elle est instituée, déléguée par une instance supérieure à un individu, au travers de la fonction ou du statut. Le pouvoir est reconnu légalement, et octroie la possibilité de prendre des décisions pour autrui, de commander, de sanctionner aussi. La *Potestas* exige l'obéissance, en utilisant la force ou la contrainte si besoin. Cela signifie que la *Potestas* pourrait s'exercer sans la reconnaissance du destinataire, même si le plus souvent, cette autorité de droit est reconnue par celui sur lequel elle s'exerce.

L'*Auctoritas*, au contraire, est ce qui émane de la personne elle-même, c'est une forme d'influence qui lui permet d'être obéi sans recourir ni à la force, ni à la contrainte : c'est une forme d'ascendance sur autrui, énigmatique, difficilement descriptible, une forme de crédit

qu'impose le détenteur de l'autorité. Cette *Auctoritas* ne dépend d'aucune instance : l'*Auctoritas* ne se donne pas. Et au contraire de la *Potestas*, l'*Auctoritas* ne peut advenir sans la reconnaissance du destinataire.

> *« Le professeur est investi d'une* Potestas*, c'est à dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa fonction, il a notamment le droit, droit institutionnellement défini et encadré, de réprimander si le besoin s'en fait sentir. L'*Auctoritas *ne dépend d'aucune instance. On n'investit pas quelqu'un d'une* Auctoritas*. Elle émane de la personne ; c'est ce que confirme l'étymologie puisque* Auctoritas *est dérivé d'*Auctor*, l'auteur, c'est à dire celui qui est cause première.* […] *L'*Auctoritas *est synonyme d'influence, d'ascendant, de crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre mais sur le prestige personnel. Elle est l'art d'obtenir l'obéissance sans recours à la menace ou à la violence. »* (Prairat, 1997, p 82-83).

Ainsi, l'*Auctoritas* produit les mêmes effets que la *Potestas* (l'obéissance), mais selon des modalités différentes, puisque sans recourir à la contrainte : elle en est même « *tout le contraire* ». En effet, *Potestas* et *Auctoritas* sont bien distinctes : on peut rencontrer l'une sans l'autre. Un enseignant qui détient le statut, la *Potestas*, mais qui se fait chahuter n'a pas d'*Auctoritas*. Inversement, on peut trouver une personne influente (par son *Auctoritas*), sans qu'elle n'ait, en réalité, aucun pouvoir légal : c'est la figure du gourou de secte. Mais qu'elles soient distinctes ne signifie pas qu'elles s'excluent : avoir de l'autorité (*Auctoritas*) et avoir l'autorité (*Potestas*), se conjuguent le plus souvent dans la relation éducative. C'est là ce qui prête à confusion : en général, *Potestas* et *Auctoritas* sont présentes en même temps chez un individu détenteur de l'autorité. C'est le cas notamment des enseignants : ceux-ci sont investis d'une *Potestas* (par le droit : au travers de leur statut, délégué par un concours), et en même temps, si possible, d'une *Auctoritas* (une forme d'influence) propre à chacun. Les deux s'accordent chez un enseignant, ce qui concourt à brouiller les pistes pour une définition claire de l'autorité. Or, lorsqu'on parle d'autorité dans la relation éducative, c'est bien l'*Auctoritas* que l'on vise généralement, puisqu'en théorie, on oppose l'autorité à la soumission par la contrainte. « *Si nous entendons maintenant autorité au sens d'*Auctoritas*, nous pouvons alors dire sans jouer sur les mots que l'autoritaire est précisément la personne qui manque d'autorité ou encore, et ce serait plus juste, qu'elle est la personne qui abuse de la* Potestas *pour combler son déficit d'*Auctoritas » (Prairat, 1997). De fait, lorsque la reconnaissance du destinataire manque ou disparait, c'est l'*Auctoritas* seule qui disparait avec elle.

S'il est possible de clarifier indépendamment la double étymologie du terme « autorité », il est cependant plus difficile d'analyser distinctement ce qui relève de la *Potestas* et/ou de l'*Auctoritas* chez un enseignant. C'est pourtant le point de vue qui sera généralement adopté

dans ce travail, dans le sens où l'autorité d'un enseignant sera entendue au sens d'*Auctoritas*. De fait, l'essentiel du propos concernant l'analyse de l'autorité du côté de l'enseignant se focalisera sur l'*Auctoritas* qui le caractérise, et la question de la *Potestas,* qui sera artificiellement traitée de manière séparée pour une meilleur intelligibilté, visera principalement à mettre au jour son influence sur l'*Auctoritas* de l'enseignant.

Mais dans l'élaboration d'une définition de l'autorité enseignante, la littérature scientifique propose également une autre entrée, assez classique, qui tend à emprunter un chemin différent, en définissant en priorité *ce que l'autorité n'est pas.*

1.2 Une définition *a contrario*

C'est à Hannah Arendt, qui propose une définition *a contrario* de l'autorité, que l'on doit l'ouverture de ce chemin :

> *« Puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué. L'autorité, d'autre part, est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation.* […] *S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par arguments »* (Arendt, 1972, p 123).

Fondatrice, cette définition de l'autorité est reprise par beaucoup d'auteurs, parfois discutée, parfois complétée.

Ainsi, l'autorité n'est pas le pouvoir, ni l'usage de la force ou de la contrainte : « *L'autorité est une manière d'user du pouvoir, c'en est une modalité* », complète Eirick Prairat (2011). Et si pouvoir et autorité sont intimement liés (*Potestas* et *Auctoritas*), ils ne peuvent se substituer l'un à l'autre. Pourtant, les deux aboutissent au même résultat : le résultat qui se donne à voir (l'obéissance) est apparemment le même. Or ce qui fait justement la spécificité de l'autorité (par opposition au pouvoir) c'est que l'obéissance est consentie. Ce qui diffère, ce sont les modalités opérationnelles qui aboutissent à ce résultat. Et plus encore, cette obéissance n'est pas exactement la même dans les deux cas. Pour Prairat :

> *« L'autorité appelle de celui qui est en position basse dans la relation une forme d'obéissance qui est distincte de celle qui est impliquée dans la relation de pouvoir.* […] *Extérieurement, objectivement, il s'agit bien d'une même forme d'allégeance, mais ces allégeances ne sont pas subjectivement vécues de la même manière. Obéir n'est pas se soumettre. L'obéissance n'est pas la soumission. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 4).

De la même manière, pour Bernard Rey :

> *« Il y aurait donc, dans la notion d'autorité, l'idée d'un pouvoir qui s'exerce avec l'assentiment de ceux qui y sont soumis. Et encore le terme de pouvoir est-il ici inadéquat. Car l'autorité n'est pas tant le pouvoir que le droit de commander, reconnu par ceux qui s'y soumettent* […]. *C'est cette légitimité (et non pas du tout l'exercice de la force) qui, parce qu'elle est reconnue par certains, entraîne leur obéissance. »* (Rey, 1998, p 24).

L'autorité n'est pas la force, ni la contrainte : elle ne s'établit donc ni dans un rapport de crainte, ni dans un rapport d'humiliation. Et ce n'est surtout pas la soumission à un individu en tant que tel, ou à son pouvoir, mais une obéissance librement consentie.

Hannah Arendt ajoute que l'autorité n'est pas plus une forme de persuasion, par argumentation, puisque la relation d'autorité est asymétrique : l'autorité ne compose pas avec l'égalité. Or argumenter, c'est établir un rapport d'égalité. Donc l'autorité ne devrait pas relever de la persuasion par argument : à partir du moment où l'éducateur commence à se justifier, son autorité est entamée. Ce second point est discuté par nombre d'auteurs qui estiment, au contraire, qu'à partir du moment où l'éducateur vise l'accès de l'éduqué à une position d'autonomie, alors l'argumentation participe de l'accord, du consentement, de l'acceptation de l'autorité (Robbes, 2006a).

Arendt fonde la relation d'autorité sur un principe d'obéissance. Un détour par l'éthologie permet à Daniel Marcelli de préciser la notion d'obéissance, et par là de compléter la définition *a contrario* d'Hannah Arendt : pour le pédopsychiatre, l'obéissance relève exclusivement de la relation d'autorité (autorité-obéissance est le couple anthropologique, le couple fondement de la culture) alors que l'expression du pouvoir induit la soumission (pouvoir-soumission est le couple éthologique, le couple animal), (Marcelli & Prairat, 2011, p 12).

Le pouvoir existe dans le monde animal. Dans toutes les espèces animales sociales, s'exerce bien souvent une forme de pouvoir. Or l'expression du pouvoir a deux manifestations principales, deux modalités visant à soumettre l'autre. La manière la plus habituelle pour obtenir quelque chose est le pouvoir par la force, obligeant l'autre à s'abaisser. Mais une seconde forme de soumission, plus subtile, existe aussi dans la nature : c'est la séduction, qui consiste à manipuler l'autre avec des parades. Dans le monde animal, les parades sexuelles sont des parades de séduction. Ainsi le pouvoir s'exprime par la soumission, laquelle s'obtient par la force *ou* par la séduction. Là se trouve la différence avec le couple autorité-obéissance : l'obéissance ne s'obtient théoriquement ni par la force, ni par la séduction.

Ainsi la définition *a contrario* d'Hannah Arendt se voit complétée : l'autorité n'est pas non plus la séduction. Dans le contexte éducatif, on trouve en effet une autre forme d'ascendant personnel qui peut s'établir de cette manière entre éducateur et éduqué, et qui peut aboutir au même type de résultat : une soumission, qui « ressemble » à de l'obéissance. Toujours dans un rapport frontal, duel avec l'élève, c'est le rapport charismatique. La tentation est grande, pour installer un semblant d'autorité, d'entrer dans un jeu de séduction avec les éduqués : c'est une autre relation d'influence mais qui pervertit la relation éducative, puisque là encore, la relation éducative se confond avec celui qui l'exerce. Un élève, par exemple, qui obéit pour plaire à son professeur, se trouve pris dans une relation de séduction qui n'a rien à voir avec l'autorité :

> *« Rien n'est plus instable qu'un sentiment. Si tel élève travaille par penchant affectif à l'égard de l'enseignant, qu'arrivera-t-il le jour où cet amour, soit par déception, soit par l'ambivalence propre à ce sentiment, sera devenu hostilité ? Qu'arrivera-t-il l'année suivante si le nouvel enseignant lui plaît moins ?*
> *Quand c'est un penchant pour le maître qui incite au respect des règles de la classe, on perd l'intérêt éducatif du rapport à la loi.* […] *cet intérêt est d'apprendre à maîtriser ses émotions et ses sentiments et de comprendre que la loi n'est pas liée à la personnalité ni au caprice d'un individu. Or, dans une classe qui marche à l'affectivité, le respect de la règle n'est pas dissociable de la sympathie pour la personne du maître. En outre, il y a une tromperie cognitive, puisque l'intérêt et l'attention de l'enfant sont orientés vers la personne du maître, alors que ce que vise l'école, c'est l'intérêt pour le savoir. »* (Rey, 1998, p 19).

Ainsi l'autorité ne peut être confondue avec la séduction : si c'est bien une autre forme d'influence, elle relève de la manipulation et dès lors, le rapport asymétrique enseignant - enseigné n'est pas librement consenti : l'allégeance obtenue relève de la soumission et non de l'obéissance.

Enfin, un dernier point permettrait de compléter cette définition *a contrario* d'Hannah Arendt : l'autorité n'est pas la seule compétence. Qu'est-ce qui amène les élèves à reconnaitre l'autorité de leur enseignant ? On pourrait penser que le savoir, la compétence (disciplinaire) soit l'élément le plus à même de pouvoir légitimer l'autorité de l'enseignant. Or de brillants professeurs, reconnus pour leur savoir, se font aussi chahuter. S'il semble difficile d'établir l'autorité enseignante sans une certaine compétence disciplinaire, celle-ci en revanche ne semble pas suffisante. Seule, la compétence ne suffit pas à conférer autorité, car le savoir n'est pas et ne doit pas être un argument d'autorité. « *Ce qui légitime finalement l'autorité du maître, c'est qu'il dispense un savoir qui ne doit rien à l'argument d'autorité. Il n'a pas à établir son autorité sur le fait qu'il est savant, mais plutôt sur le fait qu'il est*

chercheur. Il se fera reconnaître par la persévérance qu'il met à vouloir comprendre le plus de choses possibles et en montrant le plaisir qu'il y prend. » (Rey, 1998, p 26-27). L'accès de l'élève au savoir véritable ne peut donc passer que par « *des preuves tirées de l'expérience et de la raison* » de l'élève lui-même, certainement pas par la domination d'un enseignant qui voudrait que l'élève se soumette à sa personne (Rey, 2004a, p 116). Bruno Robbes développe la même idée dans *Les trois conceptions actuelles de l'autorité* (2006a) : « *l'enseignant ne peut plus se définir exclusivement comme le détenteur d'un savoir. Il est bien davantage celui qui crée les conditions effectives - didactiques et pédagogiques - permettant à l'élève d'être en activité d'apprentissage et non plus soumis à un savoir qui ferait autorité, du fait exclusif que l'enseignant détient l'autorité statutaire* ».

Force ou pouvoir, argumentation, séduction, compétence, l'autorité n'est donc aucun de ces rapports pris isolément, même s'ils peuvent ressembler de loin à une certaine forme d'autorité.

Mais qu'est-ce que l'autorité, alors ? Comment définir ce lien complexe, asymétrique, entre enseignant et élèves, librement consenti par les seconds ? Il est ainsi plus facile de définir l'autorité par ce qu'elle n'est pas, puisqu'il existe sans doute autant de formes d'autorité qu'il existe d'enseignants. On ne définit d'ailleurs que rarement l'autorité d'un professeur, alors qu'on ne manque pas de remarquer qui en manque, ou qui en abuse. Une troisième approche théorique permettra de clarifier un peu plus ce concept l'autorité.

1.3 Une définition par les limites

C'est à Bruno Robbes (2006a) que l'on doit l'exposition des trois conceptions de l'autorité, ou définition d'une autorité *éducative*, par opposition avec deux autres formes d'autorité : l'autorité autoritariste et l'autorité évacuée. L'article s'ouvre sur une citation de Luc Ferry : « *Il ne s'agit pas tant d'entreprendre une restauration impossible que de chercher à savoir quelles formes d'autorité pourraient convenir à des individus, adolescents ou adultes, épris de liberté et peu soucieux de rétrograder vers des formes archaïques d'exercice du pouvoir* » (Ferry, 2003, p 51). Ainsi, le terme « autorité » peut recouvrir différents sens chez ceux qui l'utilisent, mais de ces différentes expressions de l'autorité, seule celle qui compose avec la liberté des individus est acceptable aujourd'hui. En étudiant les discours contemporains (médiatiques, politiques, et théoriques en sciences humaines et sociales), Bruno Robbes dégage alors trois modèles d'autorité, trois « *conceptions actuelles* » de l'autorité, qu'il

clarifie sous les désignations d'*autorité autoritariste* (dont le modèle date d'avant les années soixante), *autorité évacuée* (un modèle issu des revendications sociales des années soixante, soixante-dix) et *autorité éducative* : un modèle émergeant aujourd'hui mais encore peu diffusé.

1.3.1 L'autorité autoritariste

C'est cette forme d'autorité que mobilisent les discours qui prônent une restauration de l'autorité : selon Robbes, c'est en fait à cette autorité-autoritariste que font référence les discours politiques lorsqu'ils utilisent le terme « autorité ». Le concept d'autorité autoritariste serait en fait l'autorité dans son sens commun. Précisément :

> *« Le détenteur d'une fonction statutaire, d'une position institutionnelle exerce une domination sur l'autre afin d'obtenir de lui une obéissance inconditionnelle, sous la forme d'une soumission. Cette volonté de domination est volonté de détenir un pouvoir indiscuté, d'avoir une emprise totale sur l'autre dans une forme de toute puissance. Car la volonté s'impose unilatéralement, sans discussion ni explication, dans un " rapport " de force et non dans une " relation ". En l'absence d'échange et encore moins de consentement, l'autre n'est pas pris en compte comme sujet. »* (Robbes, 2006a).

Dans ce modèle, comme on l'a évoqué précédemment, l'autorité est exercée sous la forme d'un pouvoir (qui peut être légal, légitime), mais sans le consentement de celui sur lequel s'exerce l'autorité : elle implique donc la soumission de l'autre. Concrètement, l'autorité autoritariste utilise des moyens tels que la force physique, les pressions psychologiques, la séduction, la culpabilisation, le chantage affectif : l'autorité autoritariste joue sur l'angoisse d'abandon. Elle ne compose pas avec la libre adhésion des sujets. C'est une forme d'autorité transcendante, qui correspond à une conception « traditionnelle » de l'autorité (fondée uniquement sur sa dimension statutaire), elle correspond au « modèle patriarcal » de l'autorité du père tout puissant. Ce modèle est celui qui est convoqué lorsque les discours font référence à l'« âge d'or » de l'autorité des enseignants (un mythe ?), une autorité « du passé », qui pourtant, même s'il est invoqué aujourd'hui comme une solution rapide et immédiate aux problèmes d'autorité de l'école, ne pourrait s'accommoder des principes démocratiques de notre monde actuel. C'est une autorité fondée uniquement sur le statut de l'enseignant (sa *Potestas),* ou sur son savoir (comme si celui-ci suffisait à lui conférer une autorité *de fait*) : ce modèle repose donc sur la domination de l'enseignant et la soumission de l'élève (en réalité, une soumission à *la personne* de l'enseignant).

1.3.2 L'autorité évacuée

Le second modèle évoqué - *l'autorité évacuée* - s'enracine précisément dans un mouvement social (les années 60/70) de remise en question de ce modèle transcendantal, patriarcal, et de remise en cause des normes. Si ce mouvement social a affaibli les cadres institutionnels traditionnels, il a dans le même temps provoqué la montée en puissance d'une revendication individualiste (au détriment du lien social) : ce qui prime sur l'intérêt général, c'est l'intérêt individuel. L'individu est érigé en « *valeur souveraine* » : pour être épanoui, il doit être libre et autonome, affranchi des contraintes qui entravent son libre choix. Mais si ce modèle est valable pour les adultes (accomplis, comme sujets construits), il s'applique également aux enfants, qui sont pourtant des sujets en devenir. La différence (de place) adulte-enfant, ou adulte-jeune s'estompe : les frontières entre adultes et enfants se brouillent, l'éduqué est considéré par l'éducateur comme un semblable, et à ce titre, toute contrainte qui s'exercerait sur lui est entendue comme une limitation de sa propre liberté. De fait, les éducateurs n'assument plus l'asymétrie inhérente[1] à leur position éducative, générationnelle ou statutaire. Ceux qui sont caractéristiques de ce modèle d'« autorité évacuée », sont des éducateurs, des parents, des enseignants, qui n'arrivent plus, ou plus que difficilement, à poser des limites aux enfants et aux jeunes, *« par exemple en prononçant au moment opportun un " non " contenant et structurant, nécessaire pour aider à grandir* » (Robbes, 2006a). Selon Daniel Marcelli (2003), les places peuvent même s'en trouver inversées, lorsque c'est l'enfant « *chef de famille* » - la figure de l'enfant-roi - qui a le dernier mot.

Robbes qualifie ce modèle d'autorité *évacuée*, au sens où l'éducateur se défausse de sa responsabilité éducative envers l'éduqué. Philippe Meirieu lui, qualifie cette autorité de *défaillante* ou *refusée* (Meirieu, 2005a) : dès lors, l'éduqué est dans une situation d'abandon éducatif. Si l'autorité autoritariste joue sur l'angoisse d'abandon chez l'éduqué, dans l'autorité évacuée, c'est l'éducateur, au contraire, qui a peur de ne plus être aimé par l'enfant, évitant en conséquence toute situation de conflit potentiel (Robbes, 2006a). Or les effets sur l'enfant sont pervers : celui-ci vit véritablement une situation d'abandon par le sentiment de ne pas être pris en compte, pris en charge, d'être ignoré par un adulte qui n'assume pas sa responsabilité envers lui. Autre travers, au contraire, lorsqu'une relation fusionnelle s'instaure au travers d'un affectif mal maitrisé : la responsabilité refusée se traduit finalement par un exercice souvent charismatique d'une relation de pouvoir ; en cherchant à

[1] La question d'une asymétrie *inhérente* à toute relation éducative sera soulevée en partie « 2.1. L'asymétrie éducative : verticalité de la relation », p 108.

échapper à toute forme d'autorité, l'éducateur verse en fait dans une relation d'autorité autoritariste. En cherchant à sauvegarder la liberté des sujets, l'éducateur empêche en réalité l'éduqué d'accéder à l'autonomie.

Si aucun de ces deux modèles ne semble en mesure de répondre en même temps aux besoins des éduqués et aux principes d'une conception actuelle (démocratique) de la relation éducative, c'est le modèle de l'autorité éducative, selon Bruno Robbes, qui s'inscrit entre ces deux extrêmes, entre ces deux limites (entre manque d'autorité et abus d'autorité).

1.3.3 L'autorité éducative

L'approche conceptuelle nous a permis d'établir un invariant dans l'autorité : l'autorité convoque l'obéissance (ce que l'autorité évacuée ne fait pas), mais une obéissance librement consentie (ce que l'autorité autoritariste ne permet pas, puisqu'elle exige la soumission). L'*autorité éducative* est celle qui questionne la compatibilité entre autorité et démocratie, entre droits-protection et droits-liberté de l'enfant, entre inégalité et égalité, entre responsabilité et respect chez l'éducateur, entre interdits et autorisation pour l'éduqué, entre influence de l'éducateur et adhésion de l'éduqué. L'autorité éducative se situe donc dans l'entre deux limites, entre autorité autoritariste et autorité évacuée. L'autorité éducative est une autorité *légitime,* mais surtout une autorité légitime aux yeux de celui sur lequel elle s'exerce. C'est une autorité assumée (par l'éducateur) et en même temps « *décontaminée des pratiques autoritaristes* » (Robbes, 2006a). C'est donc une autorité véritablement *éducative,* au second sens du terme : ce n'est pas seulement (au sens littéral) l'autorité « de l'éducateur », différente de l'autorité politique, ou judiciaire, par exemple, c'est surtout, derrière les mots de Bruno Robbes, et chez d'autres auteurs, un concept théorique, un construit : c'est une *relation* d'autorité qui vise *la libre adhésion* des sujets sur lesquels elle s'exerce. Littéralement, Robbes propose la définition suivante :

> *« L'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur, disposant de savoirs qu'il met en action dans un contexte spécifié, manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part et sans recours à la contrainte physique une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même »* (Robbes, 2006a).

Ainsi envisagée, « *l'autorité est par essence éducative* » (*Ibid.*).

De fait, si l'autorité est difficile à définir exactement, elle est plus facile à borner, par une distinction avec des termes proches (ce que l'autorité n'est pas), et par une délimitation par

ses extrêmes (ce que l'autorité n'est plus). C'est dans ce cadre théorique exactement que s'inscrit ce travail de thèse : dès lors, le propos se focalisera dorénavant sur l'étude de l'autorité *éducative*. Mais nous y reviendrons.

Cependant, si recevables soient-elle, ces définitions ne sont pas encore totalement satisfaisantes, puisqu'elles occultent une question première qui pourrait être posée ainsi : l'autorité, si *éducative* soit-elle, est-elle (encore) nécessaire ? Si l'autorité éducative est une autorité assumée, c'est que le principe fondateur de l'autorité est reconnu. Si l'autorité éducative est légitime, c'est qu'elle est nécessaire. Qu'est-ce que qui, chez les auteurs, nous permet de poser une telle affirmation ? Les enjeux théoriques propres à la question de l'autorité en éducation doivent donc être répertoriés et examinés.

2. Revue de littérature (2). La question de la légitimité de l'autorité.

Le thème de l'autorité a finalement été peu traité – sauf exception – dans les dernières décennies du 20ième siècle. Mais depuis une vingtaine d'années, il est à nouveau au-devant de la scène scientifique[1]. La littérature sur le sujet, principalement théorique, soulève notamment la question de la légitimité de l'autorité, en l'articulant étroitement à la question des visées éducatives. Le « pourquoi » et le « pour quoi » de l'autorité sont ainsi appariés en vue d'exposer un positionnement clair par rapport à la question de l'autorité éducative. Selon

[1] Schématiquement, on pourrait dégager trois orientations majeures aujourd'hui, en France, au sujet de l'autorité en éducation (cette proposition de classification est sans doute sujet à discussion, mais ce n'est pas l'objet de ce travail) :
- Une première orientation, souvent étayée par des psychanalystes (Naouri, 2004, 2008, Legendre, 1985, 1994), défend une autorité ferme (sans être autoritariste), dans le sens où la relation éducative ne peut sainement se réaliser qu'au travers d'une autorité qui ne doit ni se négocier, ni se justifier. L'argumentation en est exclue. À la suite des philosophes comme Hannah Arendt (1972) ou des sociologues comme Émile Durkheim (1902), des auteurs contemporains défendent en partie cette position : c'est le cas, par exemple de Marcel Gauchet (Blais, Gauchet & Ottavi, 2002, 2008).
- Dans une orientation plus pédagogique, d'autres auteurs comme Jean Houssaye (1995, 2011), mais aussi François De Singly (2009) du côté de la sociologie de la famille, ou Alain Renaut (2002, 2004) en philosophie, considèrent au contraire que l'autorité dans son sens commun est dépassée : il faudrait, si l'on veut éduquer à l'autonomie, nécessairement inventer de nouvelles modalités éducatives dans lesquelles la coopération et la négociation l'emportent sur l'imposition, voire pour certains, supprimer radicalement le terme « autorité » du langage éducatif : c'est le cas de Jean Houssaye, pour qui l'*éducation*, dans sa conception la plus large, se suffit à elle-même, et entre en contradiction avec le concept même d'autorité (Houssaye, 2005), ou d'Alain Renaut qui préfère lui substituer le « *pouvoir d'éduquer* » (2004), seul compatible avec nos valeurs démocratiques.
- Enfin, une orientation médiane, issue d'auteurs comme Bernard Rey (1998, 2004a), Bruno Robbes (2006a), Philippe Meirieu (2005), Eirick Prairat (1997, 2003) ou Daniel Marcelli (2003, 2009) qui plaident pour une *autorité éducative*, c'est à dire une autorité qui concilie contrainte et liberté, responsabilité et respect, distance et proximité, fermeté et écoute, etc.

les perspectives, ce sont soit les nécessités inhérentes à la relation éducative qui posent les fondements (donc la légitimité) de l'autorité (l'autorité est nécessaire parce que…), soit ce sont les finalités de l'autorité qui la rendent légitime (l'autorité est nécessaire en vue de…) ou illégitime (l'autorité n'est pas nécessaire si l'on vise…). Fondements et finalités de l'autorité éducative sont donc intimement liés.

2.1 L'autorité pour entrer dans le monde

Pour Hannah Arendt (1972), l'éducateur est là pour transmettre une culture à l'éduqué, pour l'ouvrir au monde qui le précède, et lui permettre d'entrer dans ce monde, dont lui, éducateur, fait déjà partie. Cette précédence du monde fonde donc le rapport hiérarchique entre l'éducateur et l'éduqué, et cette hiérarchie juste et légitime est reconnue par chacun des acteurs. Pour Arendt, l'autorité de l'enseignant repose sur sa capacité à pouvoir répondre du monde dans lequel il introduit les nouveaux venus que sont les enfants. Il est un représentant des adultes qui montre le monde aux enfants. Il partage avec d'autres la « *responsabilité du monde* » (Arendt, 1972) dans lequel les enfants sont placés. L'éducation a pour tâche d'entourer et de protéger les nouveaux venus, en même temps que de conserver et protéger le monde. Arendt défend donc un concept conservatiste de l'autorité en éducation.

Eirick Prairat (2003) rejoint Arendt sur cet aspect, même s'il s'en détache sur d'autres : l'éducation appelle l'autorité, et il y a éducation car il y a Autorité.

> *« Le monde est toujours déjà là, la culture nous précède et nous enveloppe de toutes parts. Il y a une précédence du monde ; il y a une antériorité, une antécédence de la culture qui fait de l'éducateur un passeur. L'éducateur permet à celui qui vient au monde d'être de ce monde, il accueille et introduit le nouveau venu ou encore, pour reprendre la belle expression de Locke, il "ouvre doucement la scène du monde". S'il faut insister sur un mot, c'est sur l'adverbe doucement qu'il faut mettre l'accent. »* (Prairat, 2003, para. 13).

Pour le philosophe, ce qui fait Autorité c'est le monde qui précède, et l'éducateur lui, a autorité pour rendre le monde plus accessible et la culture plus proche en la rendant plus lisible : l'éducateur est un médiateur, car « *Sans autorité, le monde écraserait le nouveau venu ; sans autorité, la culture, loin d'être une source signifiante pour penser son rapport à soi, aux autres et au monde, deviendrait bruit et non-sens.* » (para. 15). L'autorité de l'éducateur ou de l'enseignant est une « *autorité de référence* » (para. 16) à laquelle le nouveau venu peut se référer pour pouvoir se situer et s'orienter.

Mais si Arendt ou Prairat fondent ainsi la légitimité de l'autorité à partir de sa précédence, d'autres se demandent si cette légitimité est encore valable aujourd'hui.

2.2 L'autorité dépassée ?

Certains auteurs estiment en effet que toute autorité étant nécessairement asymétrique, est par nature illégitime. Pour certains pédagogues, notamment des courants des pédagogies nouvelles, et surtout les pédagogies ultra-libertaires, comme celle d'Alexander Sutherland Neill dans les années 1920 (Neill, 1995), l'autorité de l'enseignant est fatalement une contrainte, qui inhibe, voire tue, l'élan émancipateur des activités et expériences de l'enfant. Dans la même orientation, pour Jean Houssaye (1995), l'autorité n'est pas, n'est *plus* nécessaire, car l'éducation se suffit à elle-même. Le terme autorité est anachronique, on ne peut l'entendre aujourd'hui. D'où son titre : *Autorité ou éducation* ? Selon lui, il faut choisir, car autorité et éducation sont incompatibles. Il estime que *« l'autorité fait tellement problème que* [...] *la seule solution est de s'en débarrasser »* (*Ibid.*, p 78). Ainsi, c'est le terme même d'« autorité » qu'il rejette, allant jusqu'à exclure l'idée d'autorité à l'école : *« Y a-t-il, en effet, des problèmes d'autorité à l'école ? N'est-ce pas plutôt l'autorité comme telle qui fait problème à l'école ? L'autorité est-elle indispensable à l'école ? Ne convient-il pas de penser l'autorité et l'école sur le mode de l'exclusion ? »* (*Ibid.*, p 13). Sa réflexion s'achève ainsi : « *faire l'école consiste à se débarrasser de l'autorité* » (*Ibid.*, p 169) ; *« il n'y a pas de problèmes d'autorité à l'école* […]. *L'autorité n'existe pas »* (*Ibid.*, p 181). Non nécessaire et anachronique, l'autorité n'a pas à être discutée.

Mais cette position est somme toute peu partagée, et tous champs disciplinaires confondus, c'est au contraire à partir de sa nécessité dans la relation éducative que l'autorité est légitimée.

2.3 Le point de vue de la psychologie et de la pédopsychiatrie

Les psychologues, psychanalystes et pédopsychiatres spécialistes de l'enfant ou de l'adolescent s'accordent à rappeler que la construction psychique de l'enfant (et de l'adolescent) doit être étayée par l'adulte, qui doit transmettre des repères et fixer des limites contenantes. L'autorité éducative est donc absolument nécessaire, car l'enfant ou l'adolescent en manque d'interdits se trouve confronté soit à l'angoisse d'abandon - lorsque les adultes lui enjoignent de chercher en lui-même ses propres limites -, soit à l'angoisse

fusionnelle - lorsque des adultes « séducteurs » le maintiennent dans une relation de dépendance fusionnelle. Le champ de la psychologie s'accorde sur l'absolue nécessité de l'autorité en éducation : par exemple, le pédopsychiatre Daniel Marcelli (2003) va jusqu'à poser l'autorité des adultes comme une « *obligation morale* » (p 296), une responsabilité, une façon de *prendre soin* (p 294-297) des sujets en devenir : elle est indispensable à la survie de l'enfant et à son inscription dans le groupe social. C'est une condition indispensable de l'éducation.

Mais au-delà de cet accord sur les fondements, les propos sur les modalités de cette autorité peuvent diverger. Pour certains, dont Aldo Naouri (2004, 2008) est le représentant, l'autorité de l'éducateur doit être exercée sans discussion, et sans avoir à se justifier. Pour ses opposants, c'est plutôt selon le modèle de *l'autorité éducative* défendue par Bruno Robbes que doit s'exercer l'autorité. Pour le psychologue Jean-Pierre Durif-Varembont (2012), par exemple, l'autorité se réalise dans une « *tendre fermeté* », pour Marcelli, l'autorité éducative est une autorité à la fois protectrice et émancipatrice (contraignante et bienveillante à la fois : il parle d'une autorité de « *bonneveillance* », 2003, p 294).

Lorsque la philosophie s'essaie à la psychologie, le même type de raisonnement porte à légitimer une autorité nécessaire en éducation : pour Olivier Reboul (1992, p 168), l'adulte, en tant que valeur, ne s'oppose pas à l'enfance ou à l'adolescence, mais à l'infantile qui est un ensemble de caractéristiques qui maintiennent l'individu dans le monde de la puérilité. Alors l'adulte, figure libératrice, s'*oppose* aux formes d'attachement et d'aliénation propres à l'infantile, pour permettre à l'éduqué de grandir. Et c'est par l'autorité qu'il s'y oppose.

2.4. Le point de vue de la sociologie et de la psychologie sociale

Pour les sociologues, c'est un principe de régulation qui est à la source de la légitimité de la relation d'autorité. Durkheim (1902) le premier, dans *L'éducation morale,* va théoriser la nécessité et donc la légitimité de l'autorité en éducation. Pour lui, l'éducation morale - laïque - des jeunes générations, doit s'appuyer sur la transcendance et l'extériorité des impératifs moraux, qui garantissent un ordre social dépassant la volonté propre des individus. Les tendances qui régissent l'individualisme poussent à l'anomie, l'éducation morale doit donc assurer une fonction régulatrice en « *sacralisant les valeurs morales* » partagées (comme le ferait l'autorité traditionnelle ou transcendante). Au travers de l'idée de règle morale (mais vidée de son caractère religieux), l'autorité doit instaurer les règles et la régularité propres à

sauvegarder la société. L'autorité est « *l'ascendant qu'exerce sur nous la toute-puissance morale que nous reconnaissons comme supérieure à nous* » (Deuxième leçon). La finalité de l'éducation morale est de faire advenir un individu « *constitué de manière à sentir la supériorité des forces morales dont la valeur est plus haute que la sienne, et à s'incliner devant elles* » (Troisième leçon). La fonction de l'autorité est donc la socialisation méthodique des nouvelles générations, et l'éducation ne peut se dispenser de cultiver le « *sens de l'autorité* » sous peine de favoriser l'anomie et de mettre en péril la société. Durkheim s'inscrit donc dans le mouvement de contestation moderne de l'autorité traditionnelle, mais pas dans une perspective de destruction : c'est plutôt une transposition de l'autorité morale véhiculée par la religion, vers une autorité morale sociale et sécularisée. C'est la transcendance du social qui légitime l'autorité, une autorité qui doit s'exercer sans pour autant porter atteinte à la formation du jugement moral chez les jeunes.

Plus récemment, les recherches en psychologie sociale (Mucchielli, 1976 ; Maccio, 1988 ; Collerette, 1991, cités par Robbes, 2006a) vont considérer l'autorité comme une relation reposant sur l'influence : dans tout groupe apparaissent des phénomènes de *leadership*. Dans ces conditions, la responsabilité de l'enseignant est de prendre le *leadership* du groupe (d'assumer son autorité) de façon à éviter qu'une autre autorité (charismatique, illégitime : celle d'un pair par exemple) ne le prenne, au détriment de l'évolution saine des membres du groupe (les élèves). L'autorité du groupe de pairs pourrait en effet imposer des formes de soumission, au travers de relations de pouvoir perverses.

En termes de modalités opératoires pour l'enseignant, la légitimité des normes admises par la société passe de plus en plus par une construction et une régulation rationnelle, négociée avec les acteurs. C'est le cas notamment des dispositifs relevant de la pédagogie institutionnelle qui s'observent bien souvent dans les classes, même lorsque les enseignants ne se réclament pas de ce courant pédagogique (par exemple, la co-construction des règles de vie de la classe, un « conseil des élèves » ritualisé, etc.).

2.5 Le point de vue de la pédagogie et de la didactique

Si la psychologie tend à fonder la nécessité de l'autorité à partir des besoins de l'enfant (l'autorité est une nécessité car l'enfant est un individu « en construction »), si la sociologie défend la nécessité de l'autorité plutôt à partir de ses finalités (l'autorité est nécessaire pour socialiser l'enfant, en vue de réguler les rapports entre individus), la pédagogie, elle, établit

nécessité et légitimité de l'autorité à partir des deux simultanément : c'est à dire en répondant à la fois au « pourquoi » et au « pour quoi » de l'autorité.

Pour les pédagogues qui défendent la nécessité de l'autorité, c'est une triple différence qui fonde l'autorité à l'école : une différence à la fois générationnelle, statutaire et cognitive. Cette différence, qu'Arendt qualifie de « *hiérarchie* », est plutôt désignée comme une dissymétrie chez les auteurs contemporains.

De ces trois états (dissymétrie générationnelle, statutaire ou cognitive), aucun ne peut à lui seul conférer l'autorité à l'enseignant. On n'a pas l'autorité du simple fait d'être un adulte face à des enfants, ni uniquement par le statut, qui ne peut suffire à conférer l'autorité, ni même parce que l'enseignant possèderait des savoirs que l'enfant, par nature, ne possède pas. Ce sont bien ces trois facteurs, qui, ensemble, légitiment l'autorité de l'adulte/éducateur/sachant. Et c'est dans la compétence didactique de l'enseignant et son projet à éduquer, que s'incarnent ensemble ces trois caractéristiques.

Cité par Robbes (2006a), Marchive (2005) relève par exemple que si la dissymétrie dans l'ordre des savoirs est le fondement même de l'acte d'enseigner, elle est non-suffisante pour fonder l'autorité : « *Cette seule différence ne saurait constituer une dimension suffisante pour légitimer, aux yeux de l'élève, le pouvoir de l'enseignant et engager son adhésion.* » Ce n'est donc pas son savoir, mais bien la *compétence à transmettre ce savoir*, à faire acquérir ce savoir par les élèves, qui légitime l'autorité de l'enseignant, c'est à dire sa compétence didactique. Ce qui fait autorité (et c'est une nécessité en même temps), c'est la capacité de l'enseignant à mettre au travail, sa capacité à engager l'élève dans ses propres apprentissages, compétence qui agrège les trois aspects de la dissymétrie, comme l'indique Bruno Robbes (2006a), ou encore Bernard Rey qui précise que l'autorité enseignante ne se fonde pas sur le fait que l'enseignant « *soit savant, mais* […] *plutôt dans sa compétence à ce que l'élève s'approprie son savoir* » (Rey, 2004a, p 123).

Ainsi, quelles que soient les modalités pédagogiques retenues par l'enseignant (transmissives, actives, etc., puisqu'exercer une autorité didactique ne signifie pas nécessairement faire le choix d'une pédagogie transmissive, comme on pourrait le croire *a priori*), l'autorité éducative se fonde dans la compétence didactique. Même les pédagogies actives, même les pédagogies les plus libertaires *imposent* à l'élève un cadre pédagogique :

> *« celui qui souhaite une éducation sans autorité est obligé d'accepter la place de pouvoir dès qu'il accepte d'être éducateur. J'ai imaginé plus haut le cas de l'éducateur réformateur qui insiste sur la liberté qui doit être laissée aux enfants et considère que cette liberté est supprimée par l'autorité. Mais le même éducateur ne laisse pas à ces derniers la liberté de refuser cette pédagogie de la liberté. Il refuse*

> *d'" avoir de l'autorité ", mais ne saurait refuser d'" avoir l'autorité "* » (Foray, 2016, p 101).

En ce sens, même les pédagogies qui s'en défendent, font autorité sur les élèves. Pour Freinet (1964), par exemple, c'est l'organisation pédagogique qui instaure la discipline en classe (l'engagement des élèves est le résultat d'une pédagogie bien pensée, et tout problème de discipline est un problème pédagogique). Mais même dans cette configuration, il y a bien une forme d'autorité dans la relation éducative : si le terme « autorité » est absent du discours du pédagogue, c'est qu'il fait pour lui, référence à l'autorité transcendante, traditionnelle, impositive, « autoritariste », des maîtres de l'école de la troisième république contre laquelle il s'inscrit. Mais dans la classe de Freinet, la contrainte nécessaire de la mise au travail est bien présente, simplement elle est envisagée selon des modalités spécifiques : le libre choix par les élèves.

Rancière (1987) qui décrit l'expérience de Jacotot au 19ième siècle, exprime cette idée de façon très claire : le « *Maître ignorant* » met ses élèves au travail, il contraint leur propre intelligence à s'exercer, sans que lui-même, enseignant, soit détenteur du savoir.

> *« Cette contrainte avait pris en la circonstance la forme de la consigne donnée par Jacotot. Et il en résultait une conséquence capitale, non plus pour les élèves mais pour le maître. Les élèves avaient appris sans maître explicateur, mais non pas pour autant sans maître. Ils ne savaient pas auparavant, et maintenant ils savaient. Donc Jacotot leur avait enseigné quelque chose. Pourtant, il ne leur avait rien communiqué de sa science. Donc ce n'était pas la science du maître que l'élève apprenait. Il avait été maître par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle d'où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre. Ainsi s'étaient dissociées les deux fonctions que relie la pratique du maître explicateur, celle du savant et celle du maître.* » (Rancière, 1987, p 24).

Jacotot comprend qu'il peut, qu'il *faut* dissocier l'intelligence du maître, de sa volonté. Le rôle du maître est d'exercer sa volonté sur les élèves pour les mettre au travail, grâce à la consigne, il doit retirer sa propre intelligence du rapport avec l'élève, pour laisser s'exercer l'intelligence de celui-ci avec l'objet du savoir. Le maître explicateur est maître et savant à la fois, le maître ignorant n'est que maître : et c'est à ce titre qu'il fait autorité, qu'il use de son autorité, pour mettre au travail (par la consigne) et vérifier que l'élève travaille bien (par la vérification).

Donc à la question du *pourquoi l'autorité est nécessaire*, la réponse de la pédagogie est que l'autorité éducative est nécessaire pour mettre au travail : non pour imposer un savoir ou exercer une domination personnelle, mais pour « obliger » ou « guider » l'élève dans son

apprentissage. La dissymétrie est donc inhérente à l'acte éducatif. L'autorité éducative est nécessaire au bon fonctionnement d'une classe et à la mise en place d'un cadre propice au travail des élèves : l'autorité rend la classe possible.

> *« L'obéissance des élèves aux ordres que donne le maître n'est pas destinée à satisfaire on ne sait quel désir de pouvoir, elle répond à une exigence technique. Il est indispensable que les élèves lui obéissent quand il leur impose des tâches d'apprentissage (leçons, exercices en classe, etc.), quand il leur demande d'écouter son enseignement, quand il exige qu'ils respectent des règles et des procédures internes au savoir, quand il impose des règles de fonctionnement de la classe pour que soit maintenu l'ordre minimal nécessaire au travail intellectuel, etc. L'autorité du professeur apparaît comme nécessaire à l'accomplissement de sa fonction et n'est pas l'objet d'un secret désir de domination. »* (Rey, 1998, p 12).

Dans le sens de Bernard Rey, l'autorité est une compétence professionnelle nécessaire pour pouvoir faire la classe, c'est-à-dire enseigner aux élèves et les faire entrer dans les apprentissages.

Mais se dessine déjà la question suivante : si l'autorité est nécessaire car elle répond à une contrainte nécessaire de l'acte d'éduquer**,** très vite se pose la question des finalités de l'acte éducatif et de l'autorité qui lui est inhérente. Éduquer pour quoi ? Et au travers du « pour quoi » commence à se dessiner la question du « comment ».

Cette question a déjà été évoquée : quelle est la « bonne autorité », une autorité *acceptable*, une autorité *éducative* ? C'est celle qui recherche la libre adhésion de l'éduqué, plutôt qu'une autorité qui requiert la soumission. Si les réponses à cette question sont essentiellement théoriques, une autre entrée pour envisager cette question est d'analyser l'autorité à partir de ses finalités. C'est à partir des finalités de l'autorité que l'on pourra établir sa légitimité, et par là étayer sa nécessité.

Pour Philippe Meirieu, l'autorité éducative est celle qui permet de rendre autonome. Dans un article de 2005, cité par Robbes (2006a), il indique que les formes d'autorité légitimes sont celles qui rendent l'élève auteur, qui l'aident à grandir et à se projeter dans le futur, en lui donnant les moyens à la fois de reconnaître le savoir transmis par les générations antérieures (entrer dans le monde, comme le préconisent Arendt et Prairat) mais aussi d'être en capacité de le contester : le rôle de l'autorité éducative est de permettre à l'élève de penser par lui-même, de lui permettre de construire un *« rapport critique à la vérité »* (Meirieu, 2005, p 6). Dans son dictionnaire en ligne (s.d.), il publie : « *Au bout du compte, la véritable autorité ne se reconstruira que si les adultes savent montrer que ce qu'ils imposent aux jeunes leur permet de grandir et de réussir leur vie* ».

C'est la même idée que défendent les auteurs qui en réfèrent à la racine latine du mot *Auctoritas* : *Auctor*. L'autorité est ce qui émane de l'« auteur ». En étendant la racine étymologique de l'auteur, on retrouve « *augeo, augere* » qui signifie augmenter, faire croitre, développer, grandir. L'autorité est ce qui « augmente » le détenteur de l'autorité, ce qui le rend plus grand (que la simple *Potestas*), mais aussi ce qui fait grandir autrui. L'autorité est ce qui fait grandir l'autre, ce qui « augmente l'autre », ce qui rend l'autre auteur à son tour. Dit autrement, l'autorité a pour finalité d'augmenter l'autre, de le faire croitre et grandir, de le rendre « auteur de lui-même ». C'est ce qu'inscrit Bruno Robbes dans la définition de l'autorité éducative que nous avons déjà évoquée : « *l'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle l'auteur* […] *manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part* […] *une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même* » (Robbes, 2006a).

L'intérêt de ces prises de position théoriques réside dans les enjeux généraux qu'elles permettent de mettre en évidence en même temps que dans la clarification des problèmes qu'elles rendent possible. Ainsi, ce travail de recherche s'inscrit dans l'orientation théorique qui tend formellement à poser l'autorité éducative comme une nécessité, du fait des exigences inhérentes à l'éducation elle-même. Difficile à exercer dans un contexte démocratique, cette autorité nécessaire répond cependant à certaines exigences conceptuelles qui déterminent sa nature même d'autorité *éducative*. Quant à connaitre ses modalités de réalisation, au-delà de ses caractéristiques éthiques et philosophiques, l'examen de la littérature scientifique est encore, à ce stade, insuffisant. De nouvelles précisions conceptuelles s'imposent donc pour présenter ce travail, en même temps qu'une première analyse des conditions effectives de la mise en oeuvre de l'autorité éducative.

3. Construction du questionnement : d'une approche de l'autorité de l'enseignant à l'analyse de la relation d'autorité éducative.

Les approches théoriques exposées jusque-là sont encore insuffisantes pour répondre aux attentes et aux besoins des praticiens confrontés à des éduqués sur le terrain : la littérature scientifique est perçue comme trop abstraite, insuffisamment explicite, puisque les

théoriciens de l'autorité sont réservés à l'idée de proposer des « trucs et recettes », des « solutions pragmatiques » aux difficultés pratiques d'exercice de l'autorité enseignante. Si nécessaire qu'elle soit, l'analyse des fondements et des finalités de l'autorité apparait comme lacunaire, si elle fait l'économie d'un examen minutieux et exhaustif de ses conditions de réalisation. S'évertuer à traiter séparément ces deux aspects de l'autorité conduit à une impasse : si l'on s'autorise au contraire à envisager l'origine du « malaise » professionnel comme une racine rhizomique, il parait alors indispensable de penser l'autorité en contexte scolaire comme un objet complexe, multifactoriel, global. Penser l'autorité autrement, c'est penser la complexité du phénomène. Les atouts de ces définitions théoriques se paient en effet d'une faiblesse relative qui tient au peu d'étayage empirique sur lequel elles reposent. Peut-être que les mots et les concepts ne suffisent pas à explorer la complexité du phénomène dans son ensemble. C'est pourquoi ce travail de thèse se propose de mettre à l'épreuve ces théories de l'autorité éducative au moyen d'un examen de ses modalités vécues et de la façon dont les enseignants construisent et exercent l'autorité pédagogique sur leur lieu d'exercice professionnel.

À cette fin, il est indispensable de ne pas s'en tenir à une approche de l'autorité *du côté de l'enseignant,* mais bien d'élargir la focale d'analyse à l'ensemble du processus pour embrasser la globalité et la complexité du phénomène. Il est alors nécessaire de se poser la question de l'autre, de celui sur lequel s'exerce l'autorité : pour analyser le processus d'autorité, il faut prendre en considération cet autre, destinataire de l'autorité, ainsi que le lien qui unit les deux. Il convient ainsi d'analyser ce qui se joue tant au niveau de l'enseignant, qu'au niveau des élèves et de l'interaction entre les acteurs. En effet, ceux qui sont destinataires du message d'autorité sont également actifs dans l'élaboration de cette relation. Il apparait donc fondamental, dans cette étude, d'envisager *la relation* d'autorité construite par les différents acteurs, puisque sans destinataire de l'autorité, le détenteur du pouvoir d'éduquer *n'a pas* d'autorité : sans destinataire, *il n'y a pas* d'autorité. Concevoir l'autorité en soi, pour soi n'a pas de sens. Ce(ux) qui lui donne(nt) corps, sens et réalité, ce sont les élèves. L'autorité ne peut donc se concevoir et se définir que dans la relation à l'autre, que dans une forme de réciprocité. Et puisque l'autorité suppose un ou des autres pour advenir (Marcelli, 2003 ; Arendt, 1972), en ce sens ce travail de thèse n'utilisera pas le terme *autorité éducative*, mais *relation d'autorité éducative,* dans son propos.

Plus précisément encore, on constate que la littérature scientifique (surtout philosophique) s'applique généralement à examiner l'autorité à partir de celui qui la détient ou l'exerce : or penser l'autorité de ce point de vue prête à confusion et renforce l'idée que l'autorité serait une capacité personnelle, idée qu'il faut ensuite s'évertuer à déconstruire.

Le premier parti pris de ce travail est au contraire d'envisager l'autorité comme la propriété d'une relation intersubjective, pour laquelle il sera indispensable de saisir la subjectivité de l'éduqué, pour être en mesure d'en comprendre les rouages. Si la question de la reconnaissance nécessaire des éduqués est généralement indiquée dans les définitions théoriques de l'autorité éducative, seul Daniel Marcelli adopte véritablement une position d'analyse *à partir* de l'éduqué :

> *« On ne comprend rien à l'autorité si on veut la définir par celui qui est censé la détenir. C'est la grande difficulté de toutes les conférences sur l'autorité : on veut toujours définir l'autorité à partir de celui qui est censé l'avoir. L'autorité ne peut se définir que par celui qui obéit, celui qui reconnaît l'autorité. L'autorité est une affaire de reconnaissance.* […] *L'autorité ne peut jamais être définie que par celui sur lequel elle s'exerce, par la position basse. Celui qui a la position basse reconnaît à celui qui a la position haute le fait qu'il n'a été contraint ni par la force ni par la séduction »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 14).

Ce point de vue pour engager l'analyse du phénomène nous semble indispensable, quoi que pas encore totalement satisfaisant. En effet, la compréhension du phénomène ne pourra se faire sans apporter une explication rationnelle à ce qui engendre cette reconnaissance de l'éduqué. Pour une exploration complète du phénomène, il conviendra alors d'examiner les facteurs qui permettent à cette reconnaissance (nécessaire) d'advenir. Plus encore que de vouloir établir *comment* l'éduqué obéit, cette réflexion s'attachera ainsi à essayer de comprendre *pourquoi*, un éduqué obéit… ou non.

Penser l'autorité autrement, c'est donc penser, aussi, l'autorité à partir de celui qui consent à obéir, pour penser la *relation* d'autorité éducative.

De fait, la plupart des auteurs s'accordent sur ce constat. Dire que l'autorité ne s'incarne pas simplement dans une personne (c'est plus complexe) et n'est pas réductible à une capacité personnelle ou professionnelle, n'est pas une nouveauté : l'autorité est une relation. L'apport d'auteurs comme Bruno Robbes, Philippe Meirieu, Eirick Prairat ou encore Bernard Rey est de spécifier une condition à cette relation : ces auteurs vont en effet ajouter et préciser que ce n'est pas une relation duelle mais *triangulaire*. Eirick Prairat, par exemple, indique que :

> *« La relation d'autorité n'est jamais une relation duelle. Elle est toujours triangulaire. Elle n'est jamais simple rapport. Elle est un jeu à trois composantes. Toute relation d'autorité présuppose une référence idéale, une tiercéité qui peut être un savoir-faire,*

> *la culture, des savoir-être, des techniques et, en même temps, la conscience partagée que l'élève et le professeur ne se trouvent pas à la même distance de cette tiercéité, de cette référence idéale. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 5).

Ainsi, envisager l'autorité comme une relation dynamique entre deux acteurs est encore insuffisant : il convient, à l'instar de ces auteurs, d'y inclure ce tiers. Mais est-ce bien suffisant ? N'y a-t-il pas d'autres éléments, encore, qui entrent en jeu dans le processus ? D'autres facteurs qui viennent enrichir et complexifier le phénomène ? Peut-on effectivement se contenter d'envisager la relation d'autorité éducative comme une relation triangulaire entre un détenteur de l'autorité, un ou des destinataires et un tiers ? Le postulat de départ de cette étude, sera plutôt de considérer que l'autorité n'est pas *qu'une* relation, même triangulaire.

En effet, au contact des pratiques enseignantes, il nous semble que le terme « autorité », dans son acception première, ne décrit en fait que l'*effet positif* du processus relationnel, une sorte d'alchimie dans la rencontre entre deux volontés, qui fait qu'elles coïncident, ce qui déclenche un comportement adapté de l'un, conforme à l'attente de l'autre, sans contrainte physique ou psychique de sa part sur le premier. Il nous parait donc juste d'émettre quelques réserves, lorsqu'Hannah Arendt écrit que « *l'autorité requiert toujours l'obéissance* » (Arendt, 1972, p 123). Résultat, effet du processus d'autorité, l'obéissance est requise dans le sens où elle s'oppose à la soumission, en effet. Mais l'obéissance advient-elle *systématiquement* dans la relation d'autorité éducative ? Il y a bien *fait d'autorité* lorsque l'autre obéit, donc on peut dire par extension, que le détenteur de l'autorité *a de l'autorité* ou *fait autorité*. Or, comme ce travail s'efforcera de le montrer, il semble que l'obéissance ne soit qu'un des éléments de ce qu'est réellement l'autorité dans son *essence* : à savoir *la globalité du processus* qui aboutit *en général* à ce résultat. D'autres éléments entrent en jeu, et parfois, même lorsque tout concourt à qualifier la relation d'*autorité éducative*, l'obéissance n'advient pas. Ainsi, s'en tenir au résultat (positif) et aux modalités d'action (ni force, ni pouvoir) ne nous parait pas suffisant : considérer le processus d'autorité dans sa globalité, consistera donc à se focaliser sur l'élaboration de la relation d'autorité éducative, en déterminant notamment quelles sont les conditions (contextuelles, subjectives chez chacun des acteurs, et interrelationnelles), qui permettent d'arriver, parfois, au résultat positif d'une obéissance librement consentie du sujet sur lequel s'exerce l'autorité d'un autre sujet.

Le second parti-pris de ce travail tient donc en ces mots : plus qu'une relation, l'autorité est un *système*[1]*relationnel*, composé d'une somme d'éléments interdépendants qui entretiennent des rapports complexes entre eux et qui, chacun nécessaire mais non suffisant, participent à l'équilibre et à la stabilité du système dans son entier. Seule une étude de l'ensemble de ce système complexe permettra de déterminer ce qu'est, concrètement, l'autorité ordinaire présente dans l'écosystème d'une classe et d'identifier ce sur quoi la reconnaissance des élèves, reconnue comme nécessaire par la littérature scientifique, peut se fonder.

4. Problématisation

L'objet de cette étude est le quotidien : la relation *ordinaire* d'autorité éducative qui se tisse entre les enseignants et leurs élèves dans le cadre des classes et des pratiques contemporaines.

Ce travail n'a pas la prétention de rendre visible l'invisible, de dire l'indicible, mais d'éclairer le phénomène sous un regard particulier. Penser l'autorité autrement, c'est l'embrasser non comme ce qui vient de celui qui fait, qui a ou qui est l'autorité, mais comme un système complexe qui mobilise et conjoint un ensemble de facteurs qui concourent à faire advenir le mystère, bien au-delà de ce qui se donne à voir. Penser l'autorité autrement, c'est tenter de la penser à partir de tout ce qu'elle contient simultanément, c'est tenter de saisir ce qui la rend possible et qui, peut-être, tient aussi à tout ce qui semble *autre* que l'autorité elle-même, comme la confiance… C'est penser l'autorité *à partir* de ce qui permet, produit, l'adhésion de celui qui choisit, librement, de consentir. C'est tenter de préciser, le plus finement possible, ce qui *est* autorité. C'est éclairer le concept (l'intrinsèque nature du phénomène) et le processus (ce qui fait que l'autorité advient) en même temps, c'est penser ce qui grippe et ce qui casse, ce qui facilite et ce qui est.

Ce travail a donc pour objectif d'approcher au plus près ce que le concept « autorité » contient, dans le cadre de l'école, en situation. Il est animé par la volonté de rendre intelligible le phénomène, rationnellement, scientifiquement, de mettre au jour

[1] Le terme *système* est employé ici au sens littéral de combinaison d'éléments réunis de manière à former un ensemble dans une structure, par un mode d'organisation, indiquant ainsi un « *ensemble de termes définis par les relations qu'ils entretiennent entre eux* » (Définition du dictionnaire Larousse, 2014). Ainsi, il n'est pas fait référence dans ce travail aux *théories systémiques* développées par certains auteurs. Plus loin, la notion d'*approche systémique* sera utilisée dans le même sens, comme une façon d'analyser globalement les différents éléments d'une formation complexe, « *en tant que parties intégrantes d'un ensemble dont les différents composants sont dans une relation de dépendance réciproque* » (*Ibid.*).

l'enchainement des causalités dans le processus qui fait que certains mieux que d'autres, obtiennent parfois ce résultat : une obéissance consentie des élèves. Il vise donc à décrire et surtout à expliquer le phénomène, envisagé comme un *système*. En effet, si la littérature scientifique produit bien une description de l'autorité (par des définitions et une approche conceptuelle), il n'est pas courant d'y trouver une véritable *explication* qui permettrait de comprendre le phénomène. L'ambition de ce travail est donc que cette exploration de la relation d'autorité éducative puisse contribuer au mouvement des théoriciens qui participent à fonder le concept émergeant d'autorité éducative, en le complétant par une étude de ses conditions de réalisation. Une approche philosophique étayée par une démarche plus ethnographique nous semble à même d'établir une photographie de la réalité des enseignants aujourd'hui, afin de comprendre ce qu'est une relation d'autorité éducative et comment elle fonctionne. L'approche empirique, nécessaire complément à l'approche conceptuelle dans cette étude, permettra en effet de mettre à l'épreuve les concepts élaborés, en même temps que de les affiner et les enrichir.

L'objectif de cette étude n'est pas de dispenser des conseils pratiques aux enseignants permettant de rendre leur autorité efficace, ou d'indiquer comment (bien) exercer son autorité, mais d'établir un examen rigoureux des conditions de réalisation d'une autorité qui fonctionne tout en restant dans le cadre d'une relation d'autorité éducative. Ainsi, il n'est pas question d'établir une nomenclature de la « bonne » autorité, entendue comme une autorité efficace, mais de définir un certain nombre de normes permettant de proposer une approche systémique de la relation d'autorité éducative. L'élaboration d'un cadre théorique et l'analyse des pratiques indiquent une posture relevant d'une forme de philosophie pratique.

4.1 Ancrage disciplinaire

Penser l'autorité comme un système relationnel complexe oblige à sortir d'une vision unilatérale des facteurs concourant à l'établissement d'une relation d'autorité éducative. C'est en ce sens que la subjectivité des élèves sera nécessairement prise en compte dans cette analyse. Mais au-delà de la multiplicité des points de vue étudiés, et puisque la complexité des situations ne peut être appréhendée à partir d'un seul champ disciplinaire, c'est surtout une conception aux références multiples qui sera ici adoptée, dans le sens où l'analyse sera menée à partir de différents angles scientifiques et outils conceptuels, mobilisant plusieurs

champs disciplinaires, afin de dégager une lecture plurielle du phénomène. En ce sens, c'est une approche multidisciplinaire qui caractérise cette étude. Plus exactement, pour explorer et tenter de rendre compte de la complexité de l'objet, les différents champs conceptuels et disciplinaires seront mis en relation dans une perspective transdisciplinaire autour de l'objet, afin de rendre compte de la « *dynamique engendrée par l'action de plusieurs niveaux de réalité à la fois* » (Nicolescu, 1996). Regards philosophique, pédagogique, ethnographique, psychologique, psychosociologique, se croiseront ici, s'imbriqueront afin d'élaborer une réflexion à même d'embrasser la globalité, toujours complexe, de la relation d'autorité éducative : se frotter à la globalité implique d'accepter « *le défi de la complexité* » (Morin, 1982), entendue au sens étymologique (*plexus)* comme un entrelacement, une enchevêtrement d'éléments « tissés ensembles ». Ainsi, cette étude postule formellement la pluralité et la complexité des facteurs qui entrent en jeu dans le phénomène global de la relation d'autorité éducative.

Le rapprochement d'une pensée essentiellement philosophique, d'une analyse pédagogique et d'une approche empirique de type ethnographique concourt à cette transdisciplinarité, autorisant à « penser autrement » cette réalité : la réflexion transdisciplinaire vise une focalisation *au-delà* de ce qui distingue et unit toutes les disciplines convoquées afin de ne pas perdre de vue la complexité du réel. Chaque discipline possède sa spécificité épistémologique, mais il n'est pas question ici de *faire* toutes les disciplines, simplement d'utiliser leurs apports. Ainsi, en proposant une analyse globale et transdisciplinaire du phénomène, pour en rendre intelligible la complexité, ce travail s'inscrit résolument dans une démarche de *sciences de l'éducation.*

4.2 Cadre théorique

Un certain nombre d'auteurs ont été convoqués dans ces propos introductifs, leur thèse et leurs apports ont été rapidement exposés. Il convient dès à présent de préciser le cadre théorique dans lequel s'inscrit ce travail.

4.2.1 Ancrage théorique

La première prise de position est multiple : à l'instar de la plupart des auteurs évoqués, il ne nous semble pas anachronique de penser l'autorité en éducation et à l'école. Plus catégoriquement, l'autorité est reconnue comme une nécessité inhérente à l'acte éducatif.

Loin d'être dépassée, l'autorité en éducation est envisagée comme partie prenante de l'activité professionnelle enseignante, et malgré des difficultés d'exercice admises et imputables à la tension entre enjeux démocratiques et asymétrie éducative (Renaut, 2004 ; Prairat, 2010), elle est même reconnue comme effective dans les pratiques actuelles : les enseignants d'aujourd'hui font face, ils sont déjà à l'œuvre dans de nouvelles pratiques d'une autorité éducative. Partant de ces multiples repères, ce travail de thèse s'inscrit donc dans une orientation théorique qui défend une *autorité éducative*, propre à concilier exigence et respect. L'autorité en éducation n'est pas à restaurer, pas plus qu'elle n'est à réinventer. Elle est à assumer pour ce qu'elle est : un geste éducatif, nécessaire et respectueux des élèves, qui se construit avec eux et non pas contre eux, dans le cadre d'une relation.

De là découle la deuxième prise de position : l'autorité se distingue de l'exercice du pouvoir qui use de la contrainte ou de la séduction, et la compétence seule ou le statut ne suffisent pas à conférer l'autorité à un enseignant. L'autorité ne se décrète pas, elle n'advient que dans le cadre de cette relation élaborée conjointement avec les élèves, qui ne sont pas de simples récepteurs de l'autorité. Dans cette perspective, les élèves sont également acteurs de cette relation, puisque leur reconnaissance en est la clé de voûte. Ce travail s'inscrit donc dans le cadre du concept *d'autorité éducative* proposé par Bruno Robbes (2006a), mais avec la perspective de le compléter en proposant un examen plus large des différents éléments nécessaires mais non suffisants qui participent de cette relation d'autorité éducative, qui sera envisagée comme un système relationnel, et bornée par les manques ou les excès, décrits par Robbes sous les noms d'« *autorité évacuée* » et « *autorité autoritariste* » (Robbes, 2006a).

Troisième point : transdisciplinaire, ce travail, s'inscrit d'autre part dans une orientation résolument pédagogique, c'est-à-dire qu'il entend mener cette étude sous l'angle de la question de la transmission, puisque l'autorité scolaire s'exerce dans un lieu qui a une tâche précise (la transmission de la culture et l'acquisition des savoirs). La question de l'autorité ne paraît pas pouvoir être traitée indépendamment de cette tâche. Dans ce contexte, la circonscription de l'objet étudié induit une dernière précision : ce travail s'attache en priorité à comprendre l'autorité *ordinaire*. Forme de relation d'influence sans heurts, coutumière, reconnue par les élèves, et bien souvent invisible, l'autorité ordinaire ne se voit pas : elle est le moindre effet visible, seul son résultat se donne à voir. Elle se distingue alors de l'autorité démonstrative qui vise à renforcer le cadre, à réguler des débordements, voire à réaffirmer

l'asymétrie statutaire et la légitimité de l'autorité enseignante, remises en cause en cas de conflit par exemple.

> *« Tout ce que sont les gestes d'autorité, les éclats de voix, les remontrances, les punitions, etc., sont envisagés comme des démonstrations d'autorité, comme une tentative de l'enseignant de rééquilibrer, de rétablir le système mis à mal par les élèves : ils appartiennent donc au champ d'une mise en scène d'une autorité* démonstrative *ou* renforcée. *Mais, ce qui fait le cœur de l'autorité ordinaire, c'est lorsque la classe fonctionne et que les élèves obéissent »* (Beretti, 2017, p 98).

L'autorité en tant que telle est donc envisagée comme un système relationnel, qui ne se voit pas, mais qui ponctuellement, peut mobiliser des démonstrations d'autorité de la part de l'enseignant pour se rééquilibrer.

4.2.2 Deux postulats préalables

Cette étude s'appuie sur deux hypothèses de travail qui sont considérées comme des préalables à la réflexion. L'analyse de l'autorité comme un système relationnel repose sur la double conception d'une autorité qui n'est ni naturelle (du côté de l'enseignant), ni d'emblée légitime (du côté des élèves). Un rappel des fondements de ces deux préalables permettra en l'occurrence de délimiter un peu plus l'objet de cette étude et son inscription socio-historique.

4.2.2.1 L'autorité n'est pas naturelle

Avant de théoriser une dynamique de la relation d'autorité dans une approche systémique, il convient en effet de commencer par déconstruire l'un des principaux mythes fondateurs : l'autorité serait « naturelle ».

Bruno Robbes écrit dans un article, « S'imposer en classe peut-il s'apprendre ? », publié dans le magazine *Sciences Humaines* (2012) : « *On estime souvent que certaines personnes possèdent une autorité naturelle et d'autres ne l'ont pas.* [C'est un] *mythe profondément ancré dans les esprits. Pour certains,* […] *l'autorité est une affaire de personnes : il y a ceux qui " savent s'y prendre " avec les élèves et d'autres qui se laissent déborder.* » En effet, cette hypothèse d'une autorité construite dans le cadre d'une relation ne va pas de soi. Elle se heurte à une évidence fréquemment répandue, en particulier chez les nouveaux enseignants, qui pensent souvent spontanément l'autorité comme une capacité de la personne l'exerçant, une capacité innée plutôt que comme un savoir-faire construit, une capacité qu'ils qualifient tantôt de charisme, tantôt d'aura. Les premières expériences sur le terrain,

observations de maître-formateurs, confirment cette idéologie, car il n'y a « rien à voir ». L'autorité naturelle est définie par les néo-enseignants comme la moins démonstrative possible. Elle semble émaner de la personne elle-même, et les élèves semblent se conformer automatiquement au rôle scolaire attendu, curieux et appliqués dans leur métier d'élèves. Ces observations participent donc à la construction d'une représentation de la classe modèle, se mettant au travail de bonne grâce, toute velléité de révolte promptement étouffée par un geste ou un regard de l'enseignant chevronné.

On peut identifier différentes caractéristiques de l'autorité enseignante qui participent à ce « mythe de l'autorité naturelle ». La première est que l'autorité est, en contexte scolaire, incarnée dans la personne de l'enseignant : « *L'autorité comporte une dimension irréductiblement personnelle* » (Robbes, 2006a). Le sens commun et certains enseignants eux-mêmes lorsqu'ils parlent de l'autorité, présupposent donc qu'elle est innée : ce serait un *plus*, un talent magique, mystérieux, que certains possèdent, et d'autres non. Et le fait que l'autorité de l'enseignant se matérialise au travers de son corps vient renforcer cette représentation. Pourtant, la corporalité de l'autorité (la traduction dans et par le corps) s'observe et est analysée par nombre de chercheurs qui en déduisent que l'usage du corps est bien une construction professionnelle. « *L'enseignant incarne et symbolise dans son corps même une autorité instituée. Quelle que soit la façon dont chacun la "représente", au sens d'en être le représentant comme au sens d'une représentation théâtrale, cette autorité ne saurait être de l'ordre du "naturel".* » (Pujade-Renaud, 1983, p 78). Mais cette compétence, même si elle est apprise et construite, se réalise le plus souvent inconsciemment :

> *« Le maniement du corps intervient fortement pour assurer la "prise" sur la classe. Cet "art" n'a rien d'infus. Il s'agit bien d'un métier qui, s'il n'a pas fait l'objet de cours de formation professionnelle, s'est appris "sur le tas" ou par imitation et identification à des enseignants que l'on a eus étant soi-même élève ou que l'on a vu opérer à l'occasion de stages pédagogiques. L'usage du corps en classe s'apprend et se travaille. Mais comme beaucoup de processus passant par le corps, il s'intègre à l'expérience quotidienne du sujet sur un mode quasi inconscient. »* (Pujade-Renaud, 1983, p 57).

Cette caractéristique du savoir-faire, *quasiment* inconscient, vient alors renforcer la représentation sociale d'une autorité comme compétence innée. Pourtant, lorsque l'agir est inconscient (depuis les premières classes, pour certains, ou parce qu'il l'est devenu avec l'expérience), on peut parler de « posture professionnelle », au sens de gestes d'autorité incorporés. Mais on pourrait aussi bien parler d'habitude : c'est l'habitude qui fait agir

spontanément, instinctivement, involontairement, c'est le *moi-professionnel* construit, mais qui agit sans en avoir conscience, d'où l'amalgame avec le caractère inné ou naturel de l'autorité, qu'il convient de clarifier.

De fait, pour des enseignants chevronnés, la posture d'autorité est clairement intériorisée : il leur est difficile d'expliciter et d'analyser quels sont les savoirs professionnels qu'ils mobilisent dans la relation d'autorité. C'est là, sans doute, un autre élément qui participe à cette confusion : l'autorité tend à devenir une « seconde nature » avec l'expérience, au travers de la construction du *moi professionnel*, ce qui participe grandement à cette conception d'une autorité naturelle.

Corporalité, individualisation et intériorisation ou automatisation sont donc sources du mythe qu'il convient de déconstruire.

En effet, ce que les futurs enseignants ne sont pas en mesure d'observer chez leurs formateurs, c'est le travail de construction de la compétence professionnelle et toute la complexité de l'édification d'une relation éducative entre le professeur et ses élèves, fondée entre autres sur des rituels, des routines, et un relationnel mis en place dans un contexte et une histoire de classe particulière.

> *« L'autorité n'est ni naturelle ni uniquement statutaire. Elle peut s'acquérir en analysant les pratiques et les savoirs d'action que les enseignants mobilisent dans des situations critiques.* […] *Nous faisons l'hypothèse que l'autorité peut aussi s'apprendre, se développer, s'acquérir et se transmettre. Cet apprentissage doit s'appuyer notamment sur les " savoirs d'action " mis en œuvre par les enseignants eux-mêmes dans leur classe, savoirs d'action qu'ils acquièrent au fil du temps entre pairs et avec des formateurs lorsqu'ils analysent leurs pratiques dans des situations contextualisées. »* (Robbes, 2012a).

L'autorité enseignante est bien un construit, élaboré dans le temps et l'expérience de la classe. Cette hypothèse préalable au travail de thèse a notamment été étayée par les travaux conduits en master sur l'autorité des enseignants débutants à l'école primaire (Beretti, 2011, 2012). Dans ces deux études ont été distingués les facteurs externes et les facteurs internes qui entrent en jeu dans le processus de construction de la posture d'autorité enseignante, permettant ainsi d'étudier en détail ces deux aspects de la construction : le premier aspect porte sur les savoir-faire comme « *Mise en scène de l'autorité* », et le second sur les savoir-être, la réunion des deux permettant ainsi de théoriser la charpente des composantes de l'autorité du point de vue de l'enseignant.

Plus précisément, dans le travail de recherche de Master 1 (Beretti, 2011), l'autorité des enseignants était théorisée comme un ensemble de ressources, de compétences pratiques et

de savoirs d'action : une somme de procédés, mobilisés dans une forme de mise en scène, qualifiés de facteurs externes (construits dans l'anticipation par la mise en espace et le scénario, et au cours de la rencontre avec les élèves par l'attitude, la posture, la voix et la parole, le corps, le regard, les gestes, l'improvisation, etc.). Le postulat était celui d'une autorité des enseignants construite dans l'expérience et dans le temps, en opposition avec l'idéologie d'une autorité naturelle : la maîtrise vient avec la pratique.

Mais une autorité qui ne serait pas intimement consentie, assumée, assurée, ne peut faire illusion : c'est la limite d'une mise en scène de l'autorité en classe. L'artifice ne suffit pas : l'intime d'un enseignant est aussi un élément de construction, à travers un ensemble de facteurs psychiques qui se cristallisent en une expression globale qui se donne à voir. C'est ce que nous avons nommé *processus de construction internes*, et qui sont l'objet du travail de recherche de Master 2 (Beretti, 2012) : l'autorité d'un enseignant se construit dans un contexte et une relation, mettant en jeu, pour le débutant, des questions de place (place donnée, ou place qui se prend, question du rôle) et de distance (distance avec les élèves, distance au rôle social, distance à soi), au travers des sentiments de légitimité, de responsabilité, au travers des notions de confiance en soi et d'engagement, de justice et d'équité, au travers de l'image de soi et des rapports avec l'environnement. L'autorité est donc, de façon interne, une construction individualisée et contextualisée : voilà qui participe encore à renforcer le mythe de l'autorité naturelle. En effet, tous les individus ne sont pas égaux devant cette construction : pour certains, la construction du moi professionnel est un travail d'accommodation laborieux, un chemin long et chaotique qui leur demandera de résoudre des conflits internes, de composer entre exigences professionnelles et orientations personnelles contradictoires (Lamaurelles, 2010). Pour d'autres au contraire, cet arrangement entre un *moi professionnel* et un *moi personnel* est plus rapide, plus aisé, plus intuitif, et par là peut sembler plus « naturel ». Il n'en reste pas moins que pour les uns comme pour les autres, c'est un véritable travail de construction qui s'opère.

Ainsi, le mythe de l'autorité naturelle s'enracine principalement dans la dimension individualisée et intériorisée de l'autorité éducative, incarnée par l'enseignant. Le risque à analyser celle-ci du seul point de vue de l'enseignant est alors de l'assimiler à un don : une capacité personnelle, donc naturelle. L'intérêt d'étudier la relation d'autorité éducative dans sa globalité est donc de neutraliser cette ambiguïté ; rechercher la rationalité des causalités *dans la relation* oblige à penser que celle-ci se construit à deux (au moins). Dans ces conditions, la question de l'inné n'est plus tenable : si l'autorité se déploie dans un contexte

et une relation, elle ne peut pas être « naturelle ». Le premier préalable à ce travail de thèse est donc d'envisager la relation d'autorité éducative, non comme une propriété personnelle de l'enseignant ou une compétence "naturelle", mais comme une relation, qui se construit en contexte, dans le temps et l'expérience, entre facteurs internes et facteurs externes au niveau de l'enseignant, et dans l'interaction avec des destinataires de l'autorité, également partie prenante de cette construction.

L'objet de cette recherche est ainsi délimité, en même temps que la problématique de l'autorité s'élargit : qu'est-ce exactement que la *relation d'autorité éducative*, envisagée comme un système relationnel ? Et comment se construit et fonctionne ce processus global et complexe ?

4.2.2.2 Something is rotten… in today's classrooms[1].

Si le mythe d'une autorité naturelle s'entend du côté des enseignants, le second postulat préalable à ce travail est à chercher du côté des élèves et de leurs représentations de l'autorité scolaire, qui produisent des effets sur la pratique des professionnels. Ce postulat repose sur une réflexion partagée par nombre d'auteurs étudiant la question de l'autorité en contexte scolaire, à l'heure actuelle. Le constat d'une difficulté ou d'une impossibilité à exercer une autorité « comme autrefois » se décline différemment selon les orientations théoriques défendues, mais la représentation générale d'un obstacle à l'autorité éducative fait consensus autour de l'idée générale d'une contradiction entre principes de l'autorité et principes de la modernité :

> *« L'autorité qui allait de soi nécessite maintenant parole, explication - voire négociation - pour recueillir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce. Dans le même sens, des philosophes de l'éducation promeuvent l'autorité éducative (Prairat, 1997 ; Guillot, 2003) en questionnant la compatibilité entre l'autorité et la démocratie (Tozzi, 2005), interrogent l'articulation entre l'indispensable autorité, l'inégalité adulte/enfant et l'exercice des droits de l'enfant contrôlé par l'adulte afin d'assurer à la fois l'apprentissage de sa liberté et sa protection (Renaut, 2004). »* (Robbes, 2006a).

Bruno Robbes soulève ici un double obstacle dans la rencontre de ces principes *a priori* contradictoires. D'une part, l'exercice d'une autorité contemporaine ne peut plus se

[1] « *Something is rotten in the state of Denmark* », dans le texte original de la pièce de Shakespeare (*Hamlet*, I, 4, Marcellus), que François-Victor Hugo traduit ainsi : *« Il y a quelque chose de pourri dans l'empire du Danemark »*, *(Œuvres complètes de Shakespeare*, Pagnerre, 1865. Traduction de François-Victor Hugo). Traduction littérale pour ce titre : « Il y a quelque chose de pourri dans l'école d'aujourd'hui ».

concevoir sans un mouvement de justification auprès des éduqués, d'autre part la pénétration des principes démocratiques dans nos sociétés modernes conduit à une aporie lorsqu'on tente de les concilier avec l'asymétrie éducative. Cette autorité disparue, sans doute idéalisée dans les représentations populaires, c'est l'autorité des maîtres de l'école de la troisième République, une autorité décrite comme d'emblée légitime aux yeux de ses destinataires car puisant sa justification dans l'autorité des Anciens. Sans pour autant être gage d'efficacité, cette autorité, fondée presque exclusivement sur le statut de la personne l'incarnant et l'asymétrie, voire la hiérarchie de la relation, tirait sa légitimité d'une organisation sociale transcendante. Non discutable (ce qui ne signifie pas pour autant non discutée : reconnaissance de la légitimité et obéissance sont deux principes distincts), cette autorité appuyée par la tradition est pour Alain Renaut cet énigmatique et mystérieux « *surpouvoir* » qui se légitime lui-même (2004). Elle prend la forme de la *domination traditionnelle* dans le triptyque théorisé par Weber, une domination au caractère sacré, établi par transmission intergénérationnelle qui trouve sa légitimité aux yeux des deux acteurs de la relation en même temps, ou de la *domination charismatique* qui repose sur l'abandon, la confiance et l'obéissance des dominés vénérant le détenteur de l'autorité (Weber, 1921). Mais l'évolution des sociétés modernes a provoqué la dévaluation de ces anciennes formes de domination.

Eirick Prairat (2009, 2011, 2012) propose trois *lectures* à cette observation : dans une lecture anthropologique, il interprète l'époque contemporaine comme un « *sacre du présent* » qui fragilise l'autorité des éducateurs. Entre un passé qui a perdu tout pouvoir de légitimation et un avenir vidé de ses espérances, le présent est devenu l'ultime référence. Sa lecture sociologique inscrit l'affaiblissement de l'autorité des enseignants comme la conséquence de la perte de crédit de l'institution scolaire : une institution qui aujourd'hui déçoit et inspire la défiance en ne tenant pas ses promesses d'ascension sociale. Il rejoint par-là la thèse de François Dubet (2002). Sa lecture philosophique, enfin, propose l'érosion de l'autorité enseignante comme le résultat de la pénétration des valeurs démocratiques de liberté et d'égalité au sein des espaces pré-politiques : la valeur égalité en particulier, provoque un effacement de l'altérité dans la relation d'autorité, qui s'en trouve « *mécaniquement* » affaiblie, et génère une « *tension vive* » entre hiérarchie éducative traditionnelle et émancipation critique de la modernité. Il écrit notamment :

> *« Il faut comprendre le rejet actuel, dans nos sociétés, de l'autorité et plus largement de toutes les formes relationnelles dissymétriques. Il ne faut pas se tromper de diagnostic. C'est la lente pénétration des valeurs démocratiques et la " passion de l'égalité " (Tocqueville) qui en découle qui menacent les rapports d'autorité au sein*

> *des espaces intermédiaires. C'est la lente pénétration des valeurs de liberté et d'égalité, valeurs liées à l'idéal démocratique, qui disqualifie aujourd'hui l'ensemble des rapports hiérarchiques au sein de l'institution scolaire et, par-là, la possibilité même d'enseigner qui repose précisément sur un rapport asymétrique.* » (Prairat, 2003, para. 26).

Cette dernière explication est largement partagée avec les autres théoriciens de la relation éducative d'autorité, dont Alain Renaut est le principal référent sur cette question. Pour lui, les convictions éthiques et politiques, les valeurs de la conscience moderne récemment forgées sont des acquis irréversibles du monde moderne : on ne pourra pas - et on ne doit pas - revenir dessus. Tous les êtres humains sont des semblables et des égaux, et à ce titre, les enfants, au-delà de leur immaturité et de leur dépendance, sont nos semblables : une éducation citoyenne ne pourrait se réaliser en appui sur une relation de hiérarchie reconnue comme naturelle ou sur un pouvoir dissimulé sous une autorité traditionnelle. Or ce choix éthique fragilise considérablement les dispositifs qui se fondaient auparavant dessus : c'est le cas en particulier de l'éducation, dont la « *légitimité inscrite d'emblée* » disparait avec la tradition (Renaut, 2004).

Ainsi, ce travail va reposer sur ce postulat : dans la relation éducative, l'autorité a perdu de son évidence. Dit autrement, dans notre société contemporaine, l'autorité ne va plus de soi, ni pour les enseignants, ni pour les élèves. L'autorité ne précède plus la relation, elle se construit *dans* la relation. Là où Arendt voyait une immédiateté ou une précédence, il y a aujourd'hui une construction, une contextualisation, une extension *dans la durée* du présent, à travers la relation : un présent étendu, sans cesse renouvelé et reconstruit.

L'esprit démocratique provoque une crise du pouvoir qui à son tour génère cette « crise de l'autorité » dont se font échos, chacun à leur manière, les penseurs de l'éducation : Alain Renaut décrit plutôt une *crise de la légitimité* (2004), en écho à François Dubet qui proclame un *déclin de l'institution* générant la « *crise de l'école* » (Dubet, 2002), quand Bruno Robbes évoque une *crise de la transmission et un déficit d'autorité éducative* (2011). Eirick Prairat préfère parler d'*érosion* de l'autorité (2009, 2011, 2012). Pour Pierre Périer, on assiste à *un affaiblissement de l'autorité du statut et de l'autorité du savoir*, qui étaient les sources historiques de l'autorité et de la légitimité (Périer, 2010, 2013). Pour chacun en tout cas, c'est l'idée d'une mutation vers la modernité, d'une transformation encore non aboutie, et qui provoque des incertitudes, des remous, des difficultés dues à cette évolution encore en cours.

Comment, en effet, concevoir une forme d'autorité nécessairement fondée sur le dénivelé éducatif (un exercice du « *pouvoir éducatif* », selon Renaut) qui apparaisse comme légitime aux yeux des destinataires, et qui soit en mesure d'intégrer les valeurs d'égalité démocratique ? Dans l'espace social et politique, la seule forme de domination acceptable selon ces principes est le modèle légal-rationnel de Weber (1921) : toutes les parties étant égales, l'asymétrie est librement consentie et légitimée par la contractualisation. Le détenteur du pouvoir ne l'est que provisoirement, et selon les termes du contrat. Mais si satisfaisant que soit ce modèle politique, il n'est pas transférable exactement dans le cadre de l'école, qui *n'est pas* un véritable espace politique, et dans lequel les acteurs *ne sont pas* égaux à tous points de vue. La prise en considération des valeurs démocratiques dans un espace éducatif produit de fait deux complications majeures.

Premier effet, on l'a vu, l'institution et le statut conféré par celle-ci ne suffisent plus à garantir la reconnaissance de la légitimité de l'autorité enseignante, aux yeux des élèves. L'exercice du pouvoir éducatif en fait les frais, en étant désormais potentiellement amené à se justifier lui-même, à argumenter en face de ses destinataires. Pour Hannah Arendt, c'est le symbole de la « *crise de l'éducation* » (Arendt, 1972). L'argumentation, signe d'égalité, signe la mise à mort de l'autorité. Si l'« autre » est un « semblable », c'est un égal : il n'y a alors pas d'éducation, et cela place les enfants dans une position plus pernicieuse encore que la hiérarchie traditionnelle éducateur-éduqué, en les livrant à eux-mêmes, ou à la tyrannie de leur groupe. Pour Alain Renaut cet excès de fatalisme doit être modéré : outre les difficultés engendrées, la marche des sociétés démocratiques va vers toujours plus de progrès. Il faut penser et accompagner cette transformation sans renoncer à exercer le pouvoir d'éduquer (2004). La première difficulté est donc d'arriver à rendre ce pouvoir légitime au regard de ceux sur lesquels il s'exerce. Pour Prairat, en effet, « *L'autorité est nécessaire mais il ne suffit pas qu'elle soit nécessaire pour s'exercer ; encore faut-il, nous l'avons vu, qu'elle soit perçue comme légitime. Toute la question est là aujourd'hui : l'autorité est posée comme objectivement nécessaire et subjectivement vécue, de plus en plus souvent, comme illégitime* » (Prairat, 2003, para. 25). Dit autrement : pour être légitime, une autorité contemporaine doit désormais se traduire sous la forme d'une relation dans laquelle le détenteur du pouvoir d'éduquer se préoccupe d'obtenir, d'une manière ou d'une autre, l'adhésion de ses destinataires.

Second effet, ensuite : puisque le pouvoir d'éduquer suppose un dénivelé entre enseignant et éduqué, il va falloir trouver des conditions de réalisation inédites qui permettent de

concilier cette asymétrie nécessaire avec les exigences d'égalité de notre société démocratique. Il faut en effet que la relation d'autorité éducative puisse reconnaitre en l'enfant un semblable, sans occulter sa différence, et inversement : « *La différence* […] *ne peut et ne doit être reconnue* […] *que sur fond d'identité partagée* » (Renaut, 2004). Si cet obstacle tend à l'aporie en théorie, il devient un véritable obstacle pour les praticiens.

De fait, en examinant au plus fin l'enchainement des causes et des effets, on peut mesurer le double contrecoup sur les pratiques, de l'introduction des principes démocratiques dans l'éthique éducative et comprendre le « malaise » des enseignants - que la littérature qualifie généralement de « crise » - et les difficultés auxquelles ils doivent dorénavant faire face : pour (espérer) fonctionner correctement, les enseignants ont d'une part l'obligation de bâtir *par leurs propres moyens* leur légitimité aux yeux des élèves dont les exigences et attendus ont évolué avec l'évolution de la société et de ses institutions, et d'autre part, il reçoivent l'injonction contradictoire de reconnaitre et prendre en considération l'égalité *en même temps* que la différence. En somme, l'autorité d'aujourd'hui *en pratique* souffre, en plus d'une dégradation de sa légitimité immédiate, d'une double difficulté à s'exercer. Pour autant, aucun manuel de survie n'est distribué aux enseignants débutants, pas de mode d'emploi pour les praticiens de la modernité. Ils construisent *leur professionnalité* sur le terrain (Lantheaume, 2008) : en contexte, en situation, en relation.

Quant à la possibilité de concilier *en pratique* les enjeux antinomiques d'égalité démocratique et de dissymétrie éducative, les théoriciens ne sont pas à la hauteur des attentes des praticiens… La voie d'une sortie de crise n'est pas clairement indiquée, au-delà des débats conceptuels et des parti-pris éthiques visant à défendre l'autorité éducative contre ses détracteurs ou contre les gardiens d'un retour à la tradition.

De fait, de l'exposition de ce second postulat préalable découlent quelques précisions méthodologiques concernant ce travail de thèse : dire tout d'abord qu'une relation d'autorité en contexte scolaire aujourd'hui doit respecter *en même temps* des principes d'égalité démocratique entre les individus et le dénivelé nécessaire à une relation d'éducation responsable et assumée par l'enseignant, place de fait cette étude dans le cadre théorique d'une conception de l'autorité comme *relation d'autorité éducative*. Celle-ci est alors conçue comme concurremment en-deçà d'un excès de pouvoir (*autorité autoritariste*) et au-dessus d'un manque de responsabilité éducative (*autorité évacuée*), selon le cadre conceptuel posé Bruno Robbes (2006a).

D'autre part, admettant que l'autorité enseignante souffre d'un déficit de légitimité par l'institution ou le statut aux yeux des élèves, ce qui fragilise la construction de la relation d'autorité éducative, la prise en compte de la subjectivité des destinataires dans l'étude du processus global s'impose comme une nécessité. La reconnaissance de la légitimité par les élèves, considérés alors comme sujets et acteurs de la relation, est entendue comme un élément central du système, permettant à la relation d'autorité éducative de fonctionner, puisque c'est la reconnaissance des élèves qui suscite chez eux un sentiment d'obligation. Or cette reconnaissance est en partie liée à la subjectivité des destinataires de l'autorité : c'est leur propre système de croyances, entre autres, qui va fonder, et permettre leur reconnaissance. En effet, si l'enseignant fait, dit, montre un certain nombre de choses, dans une démarche de légitimation de sa propre autorité, ceux qui obéissent (ou non) jouent également un rôle et sont actifs dans l'élaboration de cette relation et sa légitimation, à la fois dans l'interaction (en agissant et réagissant eux-mêmes) mais aussi en recevant ce que le maître donne à voir : les élèves filtrent, (mes)interprètent, recodent les messages verbaux, non-verbaux et para-verbaux qu'ils reçoivent du maître, en fonction de leurs propres références, représentations, de leur vécu, etc. Car « *l'autorité constitue une puissance qui n'agit que moyennant la participation de celui sur lequel elle s'exerce* » (Husser, 2013, para. 9), les élèves sont actifs et acteurs de la relation au même titre que l'enseignant. Et une approche systémique de cette relation ne pourra donc faire l'économie d'une analyse également orientée vers leur subjectivité, pour comprendre ce qui permet l'établissement de leur reconnaissance.

Cela dit, une nuance par rapport à ce postulat théorique doit être apportée : en effet, le constat général d'une « crise de la légitimité » fait consensus, mais il conviendra d'examiner au plus près cette question d'une perte de légitimité aux yeux des élèves. Un impératif, non négociable et non discuté, s'impose en effet aux élèves : l'obligation d'aller à l'école. Or l'injonction de leur présence dans l'institution n'est visiblement pas remise en cause par les élèves eux-mêmes. Cet « allant de soi » peut ainsi être interprété comme une première survivance d'une forme d'autorité traditionnelle, attribuée à l'institution plus qu'à l'enseignant, mais tout de même performative. Aussi, la question d'une disparition pure et simple de toute forme d'autorité traditionnelle doit être soulevée. *Les élèves*, entité fictive mobilisée par la théorie, devient corps hétérogène dans la réalité des classes : de grandes différences s'observent au niveau de leur reconnaissance de la légitimité de l'autorité enseignante, certains admettant plus que d'autres cette *légitimité d'emblée,* caractéristique

d'une relation d'autorité fondée sur un modèle transcendant. Est-ce qu'admettre de nouvelles conditions de réalisation de la relation d'autorité aujourd'hui, signifie pour autant que *tout* se négocie, ou doit être argumenté ? Reconnaissance d'une autorité héritée du passé, imitation, conformisme à la forme scolaire : quelle que soit l'interprétation qui résultera de ce questionnement, l'identification d'un certain nombre de traces d'un « pouvoir de commander » doit être reconnue aux enseignants dans l'école d'aujourd'hui, d'un pouvoir d'imposer au nom de l'autorité éducative qui n'est pas totalement déconstruit par l'esprit démocratique qui souffle sur nos contemporains. C'est cette « autorité ordinaire » qui sera aussi l'objet de notre étude, et cette « évidence » d'une disparition de l'autorité traditionnelle en contexte démocratique sera interrogée.

Un certain nombre de questions ayant été progressivement exposées au cours de ce propos introductif, un recensement du questionnement semble maintenant nécessaire, en vue d'exposer l'organisation de la réflexion proposée dans ce travail.

4.3 Problématique et plan de l'étude.

Penser l'autorité autrement, c'est penser l'autorité comme un phénomène ordinaire et essentiellement invisible, comme un objet complexe et multifactoriel qu'il convient d'aborder, par transdisciplinarité, comme un système. Rendre intelligible ce phénomène consistera donc à identifier l'ensemble des éléments qui le constituent conjointement, et à mettre au jour les rapports qui relient tous ces éléments. La question à traiter dans ce travail sera ainsi : quels sont tous les éléments qui constituent ce système qu'est la relation d'autorité éducative, et comment sont-ils reliés ? De fait, le premier travail sera de proposer une élaboration conceptuelle propre à définir la relation d'autorité éducative, dans une approche systémique. Plus simplement, si l'autorité n'est pas naturelle et si elle n'est plus (totalement) transcendante, alors **qu'est-ce que l'autorité éducative ?** Mais l'approche conceptuelle devra être dépassée par l'étude du *processus* autorité : une exploration du système, à partir de ses conditions de réalisation, de son fonctionnement en pratique (en situation et en mouvement), sera proposée, en vue d'apporter une explication rationnelle à la question de la reconnaissance de l'autorité par l'éduqué. Un certain nombre d'interrogations secondaires seront ainsi abordées sous l'angle de la construction de la relation : sur quoi peut se construire la légitimité dans la relation avec les élèves ? Toute trace d'autorité

transcendante a-t-elle disparu des situations d'autorité scolaire contemporaines ? Comment s'articulent en pratique symétrie démocratique et asymétrie éducative ? De fait, penser l'autorité autrement, c'est penser l'autorité comme la propriété d'une relation intersubjective, et c'est, entre autres, penser l'autorité aussi à partir de celui qui consent à obéir. Cette compréhension du *système de l'autorité* et de son fonctionnement sera l'objet de la première partie de ce travail (chapitres 1 à 4).

Mais au-delà de l'étude des fondements et des conditions de réalisation de la relation d'autorité éducative, l'objectif de ce travail consistera à soulever une autre interrogation, à propos de ce qui favorise la relation d'autorité éducative. Une fois compris quels sont les éléments qui participent au consentement des éduqués, peut-on « cultiver » cette tendance et si oui, comment ? Ce nouveau questionnement sera abordé à partir d'une hypothèse heuristique qui postulera qu'un rapport de confiance réciproque entre enseignants et élèves - et en particulier la confiance que des élèves peuvent nourrir à l'égard de leur enseignant - peut être envisagé comme un appui à l'établissement d'une relation d'autorité éducative. Plus précisément, il s'agira de répondre à notre seconde question : **favoriser la confiance des élèves peut-il rendre la relation d'autorité éducative plus économique ?** Pour ce faire, il nous faudra vérifier si la confiance qu'inspirent les enseignants peut faciliter la construction et le fonctionnement de la relation d'autorité éducative. Le second volet de la thèse sera donc consacré à la formalisation et à l'objectivation théorique, puis à la validation empirique de notre hypothèse (chapitres 5 et 6), en vue de montrer que le système de l'autorité gagne à s'accompagner d'un *système de confiance*.

Cette hypothèse validée, il s'agira enfin de s'attacher à étudier les conditions favorables à l'instauration d'une relation de confiance propre à étayer la relation d'autorité éducative. Dans une approche empirique, ordonnée par un cadre théorique structurant, il s'agira de formaliser quelques propositions en rapport à notre troisième interrogation : **qu'est-ce qui favorise la confiance des élèves dans la relation éducative ?** Envisagée comme un adjuvant à la relation d'autorité éducative, la construction d'une relation de confiance entre enseignant et élèves et son impact sur la relation d'autorité éducative seront analysés de manière complémentaire dans la troisième partie de notre travail (chapitres 7 et 8). Aussi, ce dernier volet de notre travail n'a-t-il pas l'ambition d'apporter des éléments de réponse exhaustifs : il s'agira plutôt de conduire une exploration du lien entre système d'autorité éducative et système de confiance, et des bénéfices réciproques que chacun des systèmes peut apporter à l'autre.

Dans cette intention, ce travail de thèse s'intitule *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance*, et il a pour objectif de répondre à la problématique générale : « **Qu'est-ce que le phénomène d'autorité *aujourd'hui* et la confiance des élèves peut-elle favoriser la construction et l'exercice d'une relation d'autorité éducative ?** ».

5. Méthodologie

Pour répondre à cette problématique générale, la démarche de recherche conduite dans ce travail ne pouvait se limiter à une approche théorique. Si l'exploration du phénomène autorité avait pour objectif de rendre intelligible un processus global et complexe, l'examen de ses conditions de réalisation *in situ* s'avérait une nécessité. Une approche empirique est donc venue étayer et enrichir l'approche conceptuelle. L'enquête de terrain menée au cours d'une année scolaire[1] a ainsi rempli un double objectif de validation des hypothèses conceptuelles et de source de réflexion en même temps, permettant la mise en œuvre d'une démarche à visée explicative et interprétative à la fois.

À cette fin, le travail de recherche dans son ensemble a requis la mise en œuvre d'une démarche scientifique qu'il convient d'exposer.

5.1 Démarche de recherche

C'est une « méthodologie générale » qui est formulée dans ce propos introductif. En effet, l'ensemble de l'étude s'inscrit dans une démarche unique de rapprochement conceptuel et empirique, même si chacune des trois parties annoncées préalablement répond à des exigences méthodologiques propres, dans la mesure où l'utilisation qui est faite des données recueillies sur le terrain est légèrement différente pour chacune d'elles : dans la première partie, les données de l'enquête sont utilisées pour mettre à l'épreuve et enrichir l'approche conceptuelle proposée, alors qu'elles ont permis de proposer puis valider l'hypothèse heuristique élaborée en deuxième partie. Enfin, dans le dernier volet de notre étude, l'exploration d'une relation de confiance propre à faciliter la relation d'autorité a été nourrie et objectivée grâce aux données de l'enquête. De fait, nous nous attacherons à faire un retour sur la méthodologie propre à chacune des parties de cette étude au fil de notre propos. Mais quelles que soient les particularités méthodologiques qui distinguent chacun des moments

[1] L'enquête a été conduite au cours de l'année scolaire 2013/2014.

de ce travail, la démarche scientifique mise en œuvre dans cette étude suit un certain nombre de repères communs.

5.1.1 Une démarche scientifique rationnelle et hypothétique

La démarche générale conduite dans l'ensemble de ce travail est une démarche de recherche empirique *créative*, dans le sens où elle est portée par l'intuition. Sur la base d'une approche transdisciplinaire, c'est l'intérêt scientifique pour l'objet étudié qui a guidé la conception d'un protocole de recherche, non limité par des frontières disciplinaires et leurs cadres épistémologiques distinctifs. En effet, si l'approche théorique est essentiellement philosophique, encadrée par la théorie de référence d'une *autorité éducative* ayant pour finalité l'autonomie des éduqués (Robbes, 2006a), cet accès à l'objet ne s'est pas limité à un travail de pensée déductive : pour mettre à l'épreuve cette théorie de l'autorité éducative, l'approche théorique a été doublée d'un étayage empirique, par une enquête visant à mettre au jour les modalités *vécues* de cette relation, par ceux qui l'incarnent et la construisent, qu'ils soient dépositaires ou destinataires de l'autorité. Il nous a en effet semblé fructueux de multiplier les entrées sur l'objet en associant par exemple réflexion philosophique et approche ethnographique. Là réside la créativité de la démarche exposée : une créativité non limitée par une méthodologie classique, mais pas pour autant affranchie de la rigueur scientifique présidant à toute démarche de recherche.

Ainsi, la méthodologie générale mise en œuvre dans ce travail se réclame d'une démarche rationnelle même si des spécificités apparaissent dans le regard et la lecture interprétative portés sur les données de l'enquête au fil des différents moments de cette recherche. Une démarche déductive a en effet été adoptée, lorsque dans la première partie de l'étude, ce sont des hypothèses de travail et des questions personnelles préalables[1] qui ont orienté la sélection des données, recueillies au cours de notre enquête en vue d'enrichir et mettre à l'épreuve nos conceptions préalables. Le travail d'élaboration conceptuelle a ainsi été objectivé grâce aux données empiriques recueillies à cette fin, enrichi par ajout de catégories découvertes sur le terrain, et enfin reconceptualisé en vue d'être présenté ici. Dans un second temps, notre démarche rationnelle s'est vue prolongée par une hypothèse de recherche, intuitive au départ,

[1] Voir dans l'introduction les postulats préalables en 4.2.2 (L'autorité n'est pas naturelle et l'autorité scolaire souffre d'un déficit de légitimité), p 31, et les questions de recherche en 4.3 (en particulier « Qu'est-ce que l'autorité éducative » et « Qu'est-ce qui favorise la reconnaissance de l'autorité par l'élève ? »), p 41.

car suggérée par une lecture superficielle de notre corpus au regard de notre questionnement préalable[1]. Une double démarche d'objectivation de cette hypothèse a donc été mise en œuvre, en vue de vérifier sa pertinence : notre travail s'est alors focalisé sur une validation théorique et conceptuelle de notre hypothèse, ce qui nous a permis d'élaborer un cadre théorique utilisable ensuite, pour une validation empirique de celle-ci, par l'analyse systématique et l'interprétation du corpus préalablement recueilli. Enfin, dans le dernier temps de notre recherche, c'est à partir d'un usage méthodologique du cadre théorique élaboré par le philosophe et sociologue Axel Honneth (2000) qu'un nouveau travail de conceptualisation a été élaboré en vue de produire une exploration plus spéculative des conclusions de notre seconde partie : l'hypothèse de la confiance objectivée, il s'agissait alors d'explorer empiriquement les conditions favorisant l'épanouissement de la confiance des élèves dans les pratiques scolaires. La troisième partie de notre étude s'inscrit donc, encore une fois, dans une démarche rationnelle, enrichie par une approche empirique.

Autre particularité méthodologique, l'étude de notre objet dans une approche systémique a déjà été exposée[2], nous n'y reviendrons pas. Mais ce que cela induit en termes de méthodologie, c'est une prise en compte de la complexité des situations étudiées dans un effort de perception globale de l'objet, abordé alors comme un *processus*, au sens littéral « *d'enchainement de phénomènes aboutissant à un résultat déterminé* » (Larousse, 2014). Aussi, un effort a été fait, tant dans le recueil des données empiriques que dans leur analyse et leur interprétation, pour centrer l'attention sur les interactions entre tous les éléments identifiés comme faisant partie du phénomène complexe, afin de rendre intelligible l'*organisation interne* du processus. Cette approche induit donc deux caractéristiques : d'une part l'intégration de la durée dans l'analyse globale de notre objet et d'autre part une dialectique entre l'objet complexe étudié et les éléments qui le composent, en vue de penser chaque élément sans le séparer de l'ensemble dans lequel il s'inscrit, et inversement de penser le système en intégrant chacun des éléments qui le composent ainsi que les interactions des uns avec les autres et avec l'ensemble du système. Il nous a ainsi paru nécessaire de nous intéresser, entre autres éléments, aux acteurs de la relation comme *sujets*, en vue d'intégrer dans l'analyse leurs intentions, leurs représentations, leur culture, etc.

[1] En particulier « Qu'est-ce qui favorise la reconnaissance de l'autorité par l'élève ? », ce qui nous a conduit à postuler que la confiance des élèves pourrait être un élément permettant de faciliter la relation d'autorité éducative.

[2] Voir la partie 3 de l'introduction, p 23.

À partir de ces considérations méthodologiques générales, il nous est donc permis de poser ce travail de recherche comme une thèse visant non seulement l'exposition d'un modèle explicatif, mais surtout comme un travail de recherche interprétatif, usant d'une méthode compréhensive. De fait, c'est donc une étude mettant en œuvre une démarche qualitative, comme l'exposition de la méthodologie de l'enquête va le montrer.

5.1.2 Une enquête qualitative pour une approche compréhensive et interprétative

Par rapport aux questions et hypothèses préalables, le choix du type d'investigation s'est imposé sous la forme d'observations directes et d'entretiens avec les enseignants et leurs élèves : si l'approche empirique paraissait nécessaire pour atteindre les objectifs de recherche, ses conditions de réalisation ont été de fait conditionnées par ces mêmes objectifs. Ainsi, la volonté d'accéder à la globalité du phénomène a déterminé plusieurs exigences concernant la méthode d'enquête mise en œuvre.

Pour commencer, aborder l'objet d'étude dans une démarche compréhensive imposait une certaine focalisation : élargir l'approche à l'ensemble du système envisagé exigeait de porter l'attention scientifique au-delà de la seule perspective des enseignants en situation. L'observation des élèves également, de leurs attitudes et de leurs comportements, des interactions entre élèves et entre enseignant et élèves, s'imposait d'elle-même. Mais si une focale d'observation élargie allait permettre de saisir le dire, le faire et l'être-ensemble dans l'espace scolaire, le projet de comprendre ce qui se joue dans les subjectivités de chacun induisait aussi la nécessité de donner la parole aux acteurs concernés dans des entretiens approfondis pour tenter de saisir l'invisible : avec les enseignants, pour saisir leurs conceptions, leurs intentions et leur degré de conscience dans ces intentions, et avec les élèves pour approcher leurs représentations, leur perception et leur interprétation de ce qu'ils reçoivent, pour tenter de comprendre ce qui légitime, à leurs yeux, l'autorité de l'enseignant ou ce qui permet leur reconnaissance. Ainsi, en plus des observations *in situ* visant à décrire les comportements observables, des entretiens compréhensifs devaient être mis en œuvre dans l'enquête pour comprendre le vécu des acteurs. Le point de vue des élèves, notamment, est apparu comme essentiel : comme l'écrit Rousseau, il nous est impossible, en tant qu'adulte, enseignant ou chercheur, de nous mettre à la place des enfants pour les comprendre. « *Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants ; nous n'entrons pas dans leurs idées, nous leur prêtons les nôtres ; et suivant toujours nos propres*

raisonnements, avec des chaînes de vérités nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête » (Rousseau, 2009, p 243). Pour combler ce manque et tenter d'interpréter au plus juste ce qui les engage, il allait falloir « *écouter les enfants parler* » (*Ibid.*).

Le second déterminant de la focalisation induite par le projet de recherche consistait ensuite à proposer des axes d'investigation préconçus par le concept d'autorité lui-même : en effet, comme établi précédemment, il semblerait que le terme même *autorité* soit mobilisé par les enseignants le plus souvent pour évoquer ses dysfonctionnements. Ce constat a ainsi en partie déterminé les axes d'entretien avec les acteurs, dans le sens où le questionnement a été volontairement orienté vers l'aspect quotidien, ordinaire de la relation d'autorité éducative, et ce, sans toujours être expressément désigné comme tel. Le parti-pris de recherche étant que la question de l'autorité ne se résume pas à la gestion de classe et à la discipline, pas plus qu'elle ne se réduit à une relation avec les élèves dits « difficiles », il fallait en effet approfondir la question de la *relation éducative* plutôt que de l'autorité, afin d'éviter les écueils d'une représentation biaisée de l'autorité chez les enseignants ou leurs élèves. Concernant les observations également, c'est une définition préalable minimale (étayée par le cadre théorique de Bruno Robbes ou d'Eirick Prairat) qui a guidé l'observation des manifestations empiriques de la relation d'autorité éducative. En effet, c'est bien à partir d'une conception *princeps* de ce qui entre dans le champ de la relation d'autorité éducative que les axes d'observation ont été préconstruits, établissant par là une forme de sélection dans les données observées, excluant ce qui s'en écartait. C'est donc une démarche d'observation active (mais non participante) qui a été mise en œuvre, c'est-à-dire une observation guidée par des préalables relevant autant d'intentions de recherche que d'intuitions théoriques. Si une certaine latitude et souplesse dans l'observation a bien été conservée et si l'analyse ultérieure des données a permis d'enrichir les configurations préconstruites, la prise en compte de cette posture initiale, inéluctable, doit néanmoins être mentionnée, à des fins d'apporter des nuances dans les résultats qui seront exposés au terme de ce travail.

Ces deux aspects de la focalisation de recherche - approche d'un système complexe et exploration d'un phénomène ordinaire - justifient donc la mise en œuvre d'une démarche de recherche usant de méthodes compréhensives, combinant l'analyse de recueils d'observation à orientation ethnographique et l'interprétation des discours recueillis en entretiens. La méthode choisie pour contribuer à une meilleure compréhension du phénomène pourrait

donc être qualifiée de méthode qualitative hybride, croisant l'observable et l'invisible, l'implicite et l'explicite.

Une autre exigence, dictée par la poursuite des objectifs de recherche, réside dans la temporalité adoptée au cours de cette enquête. Bien sûr, une approche systémique nécessite la prise en compte de la durée dans l'analyse des phénomènes (donc dans le recueil des données). Mais surtout, la perspective de comprendre un processus de *construction en relation* obligeait à s'intéresser aux situations empiriques sur une longue période. Comprendre l'évolution d'une relation ne pouvait se faire que dans un dispositif d'enquête prévoyant un recueil de données sur une année scolaire complète, avec une attention particulière sur des temps forts (la rencontre, la mi-parcours, le terme de la relation éducative), de façon à établir des points de comparaison entre les différents « moments » de la relation, en termes de comportements, de configuration ou de climat. À cette temporalité longue s'ajoutait une autre temporalité à prendre en considération, une temporalité plus courte mais intégrant également la notion de durée : les immersions dans l'espace scolaire devaient en effet permettre de saisir l'effet-durée sur la relation quotidienne. De fait, il fallait prévoir dès le début de l'enquête des périodes suffisamment longues (des journées entières, parfois deux jours consécutifs) pour plonger dans l'univers des classes enquêtées.

Toutes ces exigences quant aux conditions de réalisation de l'investigation ont ainsi déterminé le dernier trait méthodologique de la démarche empirique qui soutient ce travail de recherche : l'enquête envisagée devant être approfondie avec chaque contexte enquêté et réalisée dans une temporalité étendue, ne permettait pas de s'engager dans une démarche quantitative. Mais surtout, le choix d'un échantillonnage restreint fut guidé par la volonté d'avoir des conditions optimales pour être en mesure d'accéder à tous les facteurs en jeu dans la construction de la relation d'autorité éducative en vue de les *comprendre*. Ainsi, c'est dans une démarche compréhensive (Kaufmann, 1996) que nous avons voulu aborder nos enquêtés.

Dès lors, notre enquête ne pouvait s'envisager autrement qu'au travers d'un recueil aussi fin et exhaustif que possible, propre à favoriser l'*interprétation*. Ainsi, c'est une recherche qualitative-interprétative qui a été mise en œuvre dans cette étude, au sens qu'en donne Pierre Paillé (2012) :

> *« 1. La recherche menée comprend presque toujours un contact personnel et prolongé avec un milieu ou des gens et une sensibilité à leur point de vue (ou perspective, expérience, vécu, etc.) ;*
>
> *2. la construction de la problématique reste large et ouverte ;*

> *3. le design méthodologique n'est jamais complètement déterminé avant le début de la recherche en tant que telle, mais évolue, au contraire, selon les résultats obtenus, la saturation atteinte, le degré d'acceptation interne obtenu, etc. ;*
>
> *4. les étapes, la cueillette et l'analyse des données ne sont pas séparées de manière tranchée, se chevauchant même parfois (comme en ethnologie, en ethnométhodologie, analyse de contenu qualitative par théorisation, etc.) ;*
>
> *5. le principal outil méthodologique demeure le chercheur lui-même, à toutes les étapes de la recherche ;*
>
> *6. l'analyse des données vise la description ou la théorisation de processus et non la saisie de " résultats " ;*
>
> *7. Finalement, la thèse ou le rapport de recherche s'insèrent dans un espace dialogique de découverte et de validation de processus et non pas dans une logique de la preuve.* » (Paillé, 2012, p 219).

Autre déterminant, le fait de trouver des enseignants volontaires pour accueillir un regard extérieur sur leur pratique de classe fut une difficulté : le protocole d'enquête présenté étant intrusif, il fallait trouver des enseignants prêts à ouvrir l'intimité de leur classe, de leur relation, de leur pratique, de leur psyché, à notre analyse, avec le risque pour eux de se voir jugés sur une thématique tabou et source de malaise pour nombre d'enseignants. Ainsi, le recueil des données de l'enquête s'est concrétisé sous la forme de trois monographies de classes : celles de Sandrine, de Baptiste et de Samuel[1]. L'immersion ethnographique dans ces trois *systèmes relationnels* micro-localisés a été réalisée durant une année scolaire complète. Aussi, ce travail de recherche ne prétend pas à une représentativité absolue des pratiques scolaires en matière d'autorité en vue d'une possible généralisation : l'exposition et l'analyse de ces trois cas n'a pas vocation à établir le « juste » ou le « vrai » en matière d'autorité à l'école, mais simplement à exposer un « possible » dans une démarche interprétative plutôt que démonstrative. Partant de situations et de pratiques forcément singulières, l'objectif de ce travail est de mettre au jour des caractéristiques particulières, propres à rendre intelligible l'ensemble d'un système complexe tel qu'il se réalise dans chacun des cas, avec des possibilités d'interprétation transférables à d'autres systèmes, voire à tout système relationnel en contexte scolaire.

Du fait du peu de cas envisagés, le choix du terrain d'enquête a été l'objet d'un certain nombre de deuils : quelques variables ont été isolées, mais l'exiguïté des possibilités de croisements offertes par le peu de cas étudiés n'a pas permis de toutes les neutraliser.

[1] Les prénoms des enseignants ont été modifiés.

Du côté des enseignants enquêtés, notre choix s'est porté sur des professionnels non débutants en vue d'observer des pratiques stabilisées. Afin d'établir un profil à peu près similaire entre les trois cas, ils ont été choisis selon leur expérience professionnelle, à savoir une ancienneté comprise entre sept et dix ans. De la même façon, une des conditions requises pour limiter les variables d'interprétation fut de choisir des enseignants titulaires de leur classe. Ainsi, Sandrine et Baptiste exercent à plein temps. Samuel est lui aussi titulaire de sa classe, mais il est également directeur de son école : or s'il est complété un jour par semaine par un autre enseignant, il est bien, pour ses élèves, le principal référent. De même, afin de ne pas nous risquer dans une démarche interprétative genrée, le panel étudié est mixte, avec deux hommes et une femme.

Un autre enjeu était de veiller à multiplier les contextes d'exercice : l'objectif de cette recherche n'était pas de produire une étude de la relation d'autorité éducative en milieu sensible. Aussi, les écoles enquêtées sont situées différemment : si les classes de Sandrine et Baptiste sont en REP[1], dans un quartier excentré d'une grande agglomération (près de 400 000 habitants), celle de Samuel est implantée en milieu semi-rural, dans un village proche d'une agglomération d'environ 35 000 habitants. Cette école se caractérise par une grande mixité sociale, au contraire des deux autres qui accueillent, pour la majorité, un public d'appartenance socioculturelle défavorisée.

Concernant les élèves des classes enquêtées, l'âge fut une variable déterminante. Afin de conserver un profil identique sur les trois classes, et ne pas multiplier les biais d'analyse, les élèves ont été choisis pour leur inscription dans un même *cycle* institutionnel : le cycle 3 de l'école élémentaire[2]. Ainsi, ils ont globalement le même âge (entre 8 et 10 ans) et ont sensiblement la même expérience scolaire (en termes de durée).

Le terrain déterminé, le protocole de recueil des données préalablement envisagé a été mis en œuvre. La partie suivante nous permettra de décrire précisément les conditions dans lesquelles il a concrètement été réalisé.

[1] REP : Réseau d'Éducation Prioritaire. Les écoles REP sont rattachées à un collège en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

[2] Il faut préciser qu'au moment de l'enquête, le cycle 3 comprend les classes de CE2, CM1 et CM2. Ce qui n'est plus le cas aujourd'hui où le cycle 3 rassemble les élèves de CM1, CM2 et 6e.

5.2 Modalités de recueil des données et présentation

Comme envisagé dans le projet de recherche, l'investigation s'est traduite par une immersion au sein des trois classes (celle de Sandrine, de Baptiste et de Samuel) au travers d'un dispositif d'enquête polymorphique croisant deux techniques d'investigation principales (observations directes et entretiens), et dont le compte-rendu prend la forme de trois monographies.

5.2.1 Les observations directes

Préparation et réalisation

Dans le projet d'être au plus près des pratiques et au plus concret des situations, l'observation directe a été choisie pour une partie de la collecte des données. L'imprégnation scientifique s'est focalisée sur « voir » et « écouter » les pratiques *en situation*, par le biais d'observations systématisées des scènes de vie scolaire : les comportements, les actions, les discours, l'occupation du temps et de l'espace ont fait l'objet d'un examen détaillé avec l'intention d'en comprendre le sens pour les acteurs, par l'observation notamment de leurs attitudes, et des signes perceptibles des sentiments qu'ils pouvaient éprouver. Guidé par le premier questionnement de ce travail[1], le recueil des données par observation nécessitait de focaliser notre attention, non seulement sur l'enseignant, mais sur tous les individus en présence : c'est donc le groupe dans son ensemble (le professeur et ses élèves, et éventuellement d'autres acteurs ponctuels selon les situations observées : intervenant extérieurs, parents, collègues) qui a été objet d'observation.

De plus, pour répondre à notre questionnement dont le sujet est l'autorité *ordinaire*, il était important de ne pas nous restreindre à l'observation et à l'analyse des conflits, de la gestion de classe et de la discipline, de ne pas focaliser l'attention *uniquement* sur l'interaction avec des élèves dits « difficiles ». Au contraire, le parti-pris scientifique fut d'envisager la relation d'autorité comme une relation construite collectivement, une relation entre les maîtres et leurs élèves, entre les maîtres et *tous* leurs élèves. Comment (selon quelles modalités) l'enseignant influence-t-il ses élèves ? Comment ceux-ci réagissent-ils ? Quelle réponse apportent-ils à l'enseignant ? La question des contenus d'apprentissage dans les interactions n'a donc pas été centrale. C'est au contraire sur les échanges fonctionnels que s'est focalisée notre attention, au travers de relevés les plus fidèles possibles des discours et de tout ce qui

[1] Voir la question de recherche « Qu'est-ce que l'autorité éducative ? », en 4.3 de l'introduction, p 41.

est *interaction* au sens large : communication verbale et non verbale (au travers de l'usage des corps), y compris à l'écrit (affichages, consignes écrites sur les documents distribués aux élèves, écritures au tableau, etc.), déplacements, postures, activités, dispositifs, etc. Pour ce qui concerne l'autorité de gestion des conflits, ponctuelle, ce sont les dispositifs, discours et attitudes de l'enseignant qui ont mobilisé notre attention, ainsi que les réactions, comportements et discours des élèves concernés. Comment l'enseignant réagit-il dans ces moments-là ? Comment ré-instaure-il, ré-affirme-t-il son autorité ? Par quels moyens ? Comment sort-il du conflit ? Comment réagit ou réagissent le ou les élèves concernés ? Quels sont les « effets » de ces moments sur la poursuite de la relation ? Dans quelle mesure l'autorité se trouve-t-elle argumentée, négociée, discutée, imposée, contestée ? Comment cela se traduit-il en termes d'attitudes et de discours, chez chacun des acteurs ?

Porter un tel regard sur la vie scolaire nous obligeait à nous glisser dans les classes. Nous avons fait le choix de conduire nos observations à découvert, en nous présentant explicitement aux enseignants volontaires en tant que chercheuse en sciences de l'éducation menant une recherche sur l'autorité en milieu scolaire, mais envers les élèves, le sujet exact de nos investigations a été dissimulé et notre statut de chercheuse a été exposé par un abord assez flou : nous avons été introduite par les enseignants des trois classes comme une personne qui « vient voir comment cela se passe dans une classe ». Dans les classes de Sandrine et Baptiste, les élèves ne nous ont pas interrogée au-delà de cette présentation sommaire, dans celle de Samuel, certains élèves nous ont abordée en nous demandant si nous étions une stagiaire de l'ESPE (Samuel étant MAT[1], il reçoit souvent des étudiants dans sa classe), ce à quoi nous avons acquiescé. Si cette dissimulation thématique visait à ne pas influencer le comportement des élèves dans les classes, notre identité sociale de chercheuse a cependant été plus difficile à dissimuler, dans le sens où nous nous sommes installée en fond de classe avec un ordinateur pour prendre des notes (la présence d'une caméra aurait été trop perturbante à notre sens pour les enseignants et les élèves). Plus encore, lorsque le groupe quittait la classe, nous les avons suivis (dans les couloirs, dans la cour de l'école), tout en prenant des notes manuscrites sur un cahier d'observation. En ce sens, les élèves ont pu se sentir observés. S'ils nous ont assimilée à un « adulte » dans la classe, cette catégorie s'est vraisemblablement doublée de la symbolique « éducateur » : certains élèves nous portaient en effet des regards insistants en début d'année, en adoptant notamment un

[1] MAT : Maître d'Accueil Temporaire. Les MAT sont des enseignants qui reçoivent des étudiants de l'ESPE en stage d'observation dans leur classe.

comportement inadapté au regard des attendus scolaires (jeter des petits bouts de gomme, chuchoter, ricaner…) pour, nous semble-t-il, tester notre fonction dans leur classe. Aussi, pour limiter les perturbations comportementales possibles chez les élèves dues à cette représentation, nous nous sommes résolue à ne pas intervenir en cas de conflit ou de « bêtise », à ne pas soutenir les regards curieux ou provocateurs, à favoriser une posture d'indifférence plutôt que d'approbation ou de délation. L'intérêt recherché était d'influencer au minimum les situations par notre présence, autant que de désamorcer une possible défiance chez les élèves, en vue d'un probable entretien avec eux par la suite.

Ainsi, le principal outil de nos investigations fut la prise de notes, sur ordinateur dans la classe, manuscrites hors de ses murs. Elles ont été prises en situation et en continu, afin d'établir un recueil le plus précis possible d'un maximum d'informations. Elles ont été complétées par quelques notes prises après certaines situations, mais toujours sur le vif. Ce sont des notes descriptives, qui font le récit des événements et interactions observés, transcrites sous forme de journal de terrain chronologique en vue de produire des chroniques d'activités. Devant la difficulté à saisir ce qui relève d'un lien en construction, objet de notre étude, face à l'obstacle de l'invisible - une autorité ordinaire et surtout fonctionnelle ne donne rien à voir - nous avons pris le parti de noter une multitude d'informations sans grande sélection *a priori*, avec des repères chronologiques et une description sommaire propre à resituer l'objectif didactique de chaque séquence observée (son inscription dans le déroulement pédagogique de la journée). Mais très rapidement, cette posture s'est doublée d'une attention particulière à notre propre sensibilité au cours des observations. De fait, nos impressions, nos ressentis personnels ont également été consignés dans le journal de terrain, en parallèle des descriptions factuelles de la vie de la classe. En ce sens, la personne sensible du chercheur est également considérée comme un outil d'investigation. La façon dont nous avons vécu et ressenti l'ambiance de la classe, le *climat de classe*, les sentiments que nous avons éprouvés (fatigue, ennui, plaisir, fascination, peur, etc.) sont devenus, aussi, des objets d'observation. Notre propre perception du contexte n'a pas été relevée afin de devenir un matériau d'analyse, mais a été utilisée comme support, au début de l'enquête, à la construction de notre propre réflexion, en étant confrontée aux discours et attitudes des acteurs observés. L'immersion dans la situation a parfois produit des effets sur nous qui se sont avérés similaires à ceux produits sur les élèves et objectivement observables. L'intérêt de cette attention particulière à la personne sensible du chercheur est donc heuristique.

Les chroniques d'activités de la classe ont également été complétées par le recensement de plusieurs échanges informels avec les enseignants - au cours des situations ou après le temps de classe, en salle des maîtres ou dans les couloirs, etc. - portant sur leurs ressentis, leurs commentaires spontanés de certaines situations, ou sur des élèves en particulier, ou qui ont été, à notre initiative, conduits comme des entretiens d'explicitation. C'est le cas, notamment, lorsque nous n'avions pas entendu les discours en aparté entre un élève et l'enseignant, lorsque nous n'avions pas saisi le détail de certaines situations observées, ou lorsque nous avions besoin de compléments d'information pour comprendre le contexte didactique de certains événements. Ces entretiens nous ont également permis de faire verbaliser aux enseignants ce qui relevait pour eux de l'implicite dans leurs actions, notamment lorsque ces actions relèvent d'un agir non-conscient ou automatisé. Représentatifs d'un discours *in situ*, ces échanges nous ont donné un accès *par l'intérieur* aux situations observées.

Parfois, l'observation directe nous a amenée à être en contact et à échanger avec des collègues des enseignants enquêtés : ces discussions informelles ont également été consignées, de mémoire le plus souvent, dans le journal de terrain. Elles nous ont permis d'accéder à certaines représentations subjectives des situations vécues par nos enquêtés, telles qu'elles sont perçues par leurs collègues. Enfin, la collecte de certains documents distribués aux élèves et la transcription dans le journal de quelques affichages viennent enrichir le corpus de données recueillies.

Spatialisation et temporalité

Sur les trois terrains investis, les observations ont été menées dans et hors de la salle de classe, afin de saisir un plan suffisamment large de la vie des enquêtés. Ainsi, si la plupart des observations ont été réalisées entre les murs des classes, bien souvent elles se sont ouvertes et clôturées au portail de l'école, incluant ainsi les moments de vie dans les couloirs de l'école et dans la cour de récréation. De même, certaines observations ont été menées pendant un temps de récréation ou lors d'une séance de sport à l'extérieur : ceci afin d'être en mesure de percevoir d'éventuels changements, selon le lieu ou selon la fonction associée au moment observé (temps d'apprentissage, entrée/sortie de l'école, récréation, temps calme avant d'entrer en classe, discussions informelles avec les collègues dans les couloirs ou en salle des maîtres, moments d'échanges avec les parents à la porte de l'école ou au sein de l'école, etc.).

Au total, ce sont une centaine d'heures d'observation qui ont été réalisées sur la première moitié de l'année scolaire 2013/2014, réparties en quinze journées sur les trois classes. Une dernière observation a été conduite au mois de mai de la même année, et une nouvelle observation est venue compléter le recueil, avec la journée de rentrée de l'année suivante dans la nouvelle classe de Baptiste. Outre l'intérêt de suivre les trois classes sur une temporalité longue (l'année scolaire), l'intérêt fut également de conduire les observations sur des journées entières, et autant que possible sur des journées consécutives dans une même classe, pour comprendre les effets de la durée sur la relation d'autorité éducative et pour saisir son effet sur la relation au cours d'une journée complète, selon les différents moments ou selon les différentes activités, et sur un laps de temps continu. Il fallait donc programmer de longues séquences d'observations, si possible consécutives. Ainsi, le calendrier des observations s'est déroulé comme suit :

- 1er jour de classe : classe de Sandrine (Annexe 9).
- 2ième jour de classe : classe de Baptiste (Annexe 2).
- 3ième jour de classe : classe de Sandrine (Annexe 10).
- 7ième jour de classe : classe de Sandrine (Annexe 11).
- 10ième jour de classe : classe de Baptiste (Annexe 3).
- 11ième jour de classe : classe de Baptiste (Annexe 4).
- 23ième jour de classe : classe de Sandrine (Annexe 12).
- 26ième jour de classe : classe de Samuel (Annexe 17).

Vacances de Toussaint

- 27ième jour de classe : classe de Samuel (Annexe 18).
- 28ième jour de classe : classe de Sandrine (Annexe 13).
- 50ième jour de classe : classe de Baptiste (Annexe 5).
- 52ième jour de classe : classe de Samuel (Annexe 19).
- 53ième jour de classe : classe de Samuel (Annexe 20).

Vacances de Noël

- 62ième jour de classe : classe de Sandrine (Annexe 14).
- 63ième jour de classe : classe de Sandrine (Annexe 15).

Vacances d'hiver

Vacances de Pâques

- 116ième jour de classe : classe de Baptiste (Annexe 6).

Vacances d'été

- 1er jour de classe de l'année scolaire suivante : classe de Baptiste (Annexe 7).

Le choix du calendrier a été déterminé par l'intention d'observer « le commencement », c'est à dire les premiers jours dans une classe, pour comprendre comment se construit la relation d'autorité éducative et sonder dans quelle mesure les élèves réagissent directement à l'autorité de l'enseignant et dans quelle autre mesure un travail de construction, d'apprivoisement mutuel est nécessaire dans la relation. Comprendre ce qui relève de la construction d'une relation et ce qui relève d'un « déjà là » scolaire dans la posture des élèves - ce qui est d'emblée ou ce qui est par exemple intériorisé par les élèves grâce au temps et à l'expérience - nécessitait d'être présente dès le commencement de la relation. À la rentrée 2013, nous avons donc choisi, pour des considérations pratiques, d'observer le premier jour dans la classe de Sandrine, et le second avec Baptiste. Or face à ce qui semblait être un important « déjà-là » dans la relation d'autorité chez Baptiste, dès ce deuxième jour de classe, nous avons immédiatement décidé d'observer le jour de la rentrée suivante dans sa classe, en 2014, pour accéder réellement aux premières heures de vie scolaire, quitte à ce que ce soit avec une autre promotion d'élèves.

Présentation des données

Les données recueillies au cours des observations directes sont présentées dans le volume d'annexes[1]. Pour garantir l'anonymat des enquêtés, les noms de lieux ont été supprimés et les prénoms des enseignants et des élèves ont été modifiés : les prénoms choisis pour la présentation des données sont des équivalents symboliques et culturels des prénoms réels.

Les compte-rendu d'observation sont présentés en annexes par ordre chronologique, de façon groupée pour chaque classe[2] : chaque ensemble est précédé d'une annexe[3] présentant l'enseignant et sa classe, et indiquant le plan de la classe, ou les différents plans, lorsque la classe fut réorganisée spatialement au cours de l'année.

Chaque compte-rendu d'observation débute par la date à laquelle l'observation a été réalisée et précise le rang de la journée concernée dans le décompte de l'année scolaire[4]. Le descriptif des observations est ensuite retranscrit à partir des notes prises en situation, de manière

[1] Annexes 1 à 20.
[2] Pour Baptiste : annexes 2 à 7, pour Sandrine : annexes 9 à 15, pour Samuel : annexes 17 à 20.
[3] Annexe 1 pour Baptiste, annexe 8 pour Sandrine et annexe 16 pour Samuel.
[4] Exemple : Annexe 11 : observation n°3 de la classe de Sandrine, vendredi 13 septembre 2013, 7ième jour de classe (p 67).

chronologique : des indicateurs temporels sont régulièrement signalés pour un repérage de chaque séquence dans le déroulement de la journée, et ils sont parfois accompagnés d'une précision sur le contexte didactique de la séquence. Lorsque des échanges informels ont eu lieu, ou lorsque des informations ont été prélevées dans la situation (indiquées dans la classe par des affichages, écrites sur des documents distribués aux élèves ou écrites au tableau), ceux-ci sont reformulés ou recopiés à la source, et directement intégrés au compte-rendu au moment où ils sont apparus dans la situation.

D'autre part, comme nous l'avons déjà évoqué, la prise de notes en situation consistait à la fois en un descriptif objectif des situations et en un relevé de notre ressenti personnel lors des observations : ce dernier est ponctuellement intégré au fil de la narration dans les compte-rendu d'observation. Mais pour ce qui est de nos impressions personnelles rédigées au cours des premières séances avec chacune des classes, il fait l'objet d'une retranscription spécifique qui sera présentée ultérieurement sous l'intitulé « *climat de classe* », dans la partie « *Présentation du terrain d'enquête et de ses acteurs* ».

5.2.2 Les entretiens approfondis

Si la première partie dans l'année a essentiellement été consacrée au recueil de données par observations directes, la dernière partie de l'année scolaire a été consacrée à la passation d'une série d'entretiens avec les enquêtés : chacun des acteurs des relations d'autorité éducative observées a été interviewé, les enseignants d'abord, leurs élèves ensuite.

Préparation et réalisation

La fonction des entretiens envisagés était de compléter le dispositif d'investigation par observation directe, là encore dans l'objectif de répondre à notre première question : qu'est-ce que l'autorité éducative ? La réalisation des entretiens *après* les dernières observations, en dernière étape de l'enquête, poursuivait ainsi un double objectif : d'une part, permettre au maximum l'établissement d'un climat de confiance avec les élèves, en étant devenue une figure familière pour eux grâce aux nombreuses heures de notre présence depuis le début de l'année dans leur classe, et d'autre part, ne pas risquer de biaiser les observations en dévoilant préalablement nos axes de recherche aux enquêtés au cours d'un entretien. De plus, l'élaboration du questionnement a de fait été guidée par une analyse première des données recueillies en observation directe en vue d'augmenter ce premier recueil et surtout dans

l'objectif d'apporter un autre point de vue sur celui-ci pour enrichir son interprétation et son analyse. Notre choix s'est ainsi porté sur des entretiens semi-directifs, pour « faire parler » librement les enquêtés, pour découvrir leurs tendances spontanées, et non les contraindre ou les orienter. En vue de saisir la réalité intime des pratiques, explorer leur vécu (les représentations, les intentions), des entretiens semi-directifs nous ont semblé l'outil le plus pertinent pour mettre au jour les significations *du point de vue des acteurs*.

Pour les enseignants, il s'agissait de faire émerger, au travers d'un discours construit en cours d'entretien, leur propre rationalité et la logique de leurs actions : notre objectif fut de les amener à décrire et objectiver leurs pratiques, c'est à dire à transformer leur expérience vécue (le « faire ») en réflexion construite au fil du discours (le « dire ») par l'explicitation de ce qui reste de l'ordre de l'implicite dans leur pratique (ce qui « va de soi » pour eux). Ainsi, les entretiens avec les enseignants visaient à faire émerger, au travers d'un questionnement souple, autant leurs représentations (leurs conceptions) que l'explicitation de leurs pratiques.

Quant aux élèves, c'est l'expression de leur vécu et de leurs représentations par rapport à leur vie au sein de la classe qu'il s'agissait de faire émerger. Les entretiens, conduits en petits groupes, visaient les logiques subjectives des élèves : pour ce faire, nous les avons laissés produire un discours narratif plutôt qu'explicatif, en les invitant à « raconter » la vie de leur classe, mais en leur suggérant régulièrement d'exprimer leur ressenti face aux situations décrites. Notre volonté était de nous intéresser, au-delà du message d'autorité transmis aux élèves par leur enseignant, au message *tel qu'il est reçu et interprété* par les élèves eux-mêmes. Dans notre perspective scientifique, le récepteur du message tient en effet un rôle actif dans la relation d'autorité éducative : c'est lui qui donne sens aux messages (verbaux, para-verbaux et non-verbaux) de l'enseignant, en fonction de ses propres références, de ses représentations, de son vécu, de son environnement, de sa *psyché*, etc. C'est ce que nous avons tenté de faire émerger dans ces entretiens avec les élèves.

Ainsi, l'orientation des entretiens avec les enseignants d'une part et leurs élèves d'autre part allait nous permettre de croiser la question de l'intention des enseignants avec la question centrale de la perception des élèves, afin de mesurer l'adéquation ou l'écart entre les deux.

Semi-directifs, les entretiens furent guidés par un certain nombre d'axes thématiques préétablis : pour les enseignants, ils concernaient principalement l'autorité en tant que concept (Qu'est-ce que l'autorité ?), l'autorité comme savoir-faire pratique (Comment se passe en pratique l'autorité dans la classe ?) et l'autorité comme relation (Comment

s'instaure, se construit la relation d'autorité éducative avec les élèves ?). Pour les élèves, les axes thématiques se concentraient autour de la reconnaissance de l'autorité (Pourquoi ils obéissent ?), de sa légitimité (Selon eux, qu'est-ce qui justifie l'autorité de l'enseignant ?), et de sa mise en œuvre dans leur classe (Comment ils perçoivent l'enseignant dans sa posture d'autorité, les règles, les dispositifs ?). Autour de ces axes, quelques questions furent élaborées afin de guider les enquêtés dans ces directions thématiques. La première, une consigne initiale, visait à lancer l'entretien sur notre objet de recherche en l'amorçant par une question-type. Pour deux enseignants, Samuel et Sandrine, l'entretien s'est ouvert sur leur représentation de leur propre posture d'autorité. Pour Baptiste, la consigne initiale de l'entretien portait sur sa pratique directement, lorsque nous lui avons demandé d'objectiver la qualité de la relation d'autorité éducative que nous avions eu l'occasion d'observer dans la classe dès le deuxième jour de classe.

Du côté des élèves, après quelques précautions pour mettre en confiance les élèves, chaque groupe a reçu la même consigne : « Est-ce que vous pouvez m'expliquer comment cela se passe dans une classe ? », ou « Comment c'est d'être un enfant à l'école ? ». Cette amorce était ensuite directement complétée par une question sur leur vécu par rapport aux règles de comportement dans l'école et dans la classe. L'objectif étant de ne pas biaiser le recueil de leur discours par une représentation négative de la question de l'autorité, ce terme n'a pas été prononcé au début des entretiens.

Ensuite, les entretiens ont été conduits de la même façon avec les enseignants et les petits groupes d'élèves : peu structuré, le questionnement préétabli poursuivait ainsi l'objectif de libérer la parole des enquêtés. Les questions préconstruites étaient mobilisées dans un ordre aléatoire, selon le cours du discours des enquêtés, de manière à rester au plus près du cheminement de leur pensée. Le fil conducteur de l'entretien étant la parole ouverte des acteurs, notre rôle s'est donc limité à reprendre avec eux les points qui semblaient essentiels pour notre objet, à les relancer lorsqu'ils abordaient les axes thématiques en demandant des précisions ou des compléments, ou en utilisant des relances interprétatives. Les questions anticipées ne furent mobilisées que dans le cas où le fil de leur discours ne les amenait pas spontanément à aborder chacun des axes thématiques attendus. La conduite des entretiens a donc suivi ce que Pierre Bourdieu qualifie d'« improvisation réglée » (1980), en utilisant un questionnement souple et en restant focalisée sur l'écoute des enquêtés. Nous avons pris soin de ne pas les interrompre, même lorsqu'ils semblaient s'éloigner de notre sujet : si l'interrogation était structurée, le discours n'était pas dirigé. Nous sommes également restée

dans une posture ouverte à ce que la parole libre peut receler comme support d'interprétation pour la suite de notre travail, en n'attendant aucune réponse précise.

Les conditions de passation des entretiens ont été différentes selon le statut des personnes interrogées : pour les enseignants, les entretiens se sont déroulés individuellement, en dehors du temps de classe, à un moment où ceux-ci étaient disponibles (au mois de février avec Samuel, au mois d'avril avec Sandrine et au mois de juin avec Baptiste). Chaque entretien a duré entre 1H15 et 1H30 et a été enregistré. Le choix de conduire des entretiens *post* observations a été dicté par notre intention de ne pas risquer un travestissement ou une modification de la pratique des enseignants en classe. En effet, la réflexion modifie la pratique : en leurs demandant d'expliciter, tout au long de l'année, certains savoir-faire et savoir-être, certains automatismes intériorisés, nous courrions le risque de les voir « réfléchir leur pratique », et donc de l'infléchir. C'est ainsi pour écarter ce possible biais que nous avons préféré reporter les entretiens à la fin de l'enquête. D'autre part, il nous faut signaler qu'en termes de contenu, nous n'avons pas fait le choix de conduire des entretiens à dominante biographique avec les trois enseignants : en effet, dans le cadre de l'élaboration de trois monographies seulement, il ne nous paraissait pas pertinent de faire des hypothèses générales sur un lien possible entre le profil sociologique des enseignants (Quelle autorité familiale et scolaire ils auraient vécu pendant leur enfance) et leur mode d'autorité en pratique, c'est pourquoi notre questionnement s'est concentré sur leur pratique et leurs représentations en tant que professionnels.

Les entretiens avec les élèves se sont déroulés après les entretiens avec leur enseignant : dans la classe de Samuel, ils ont été réalisés au mois de mai, en juin dans la classe de Baptiste, et tout début juillet, au cours de la dernière semaine de l'année scolaire, dans la classe de Sandrine. L'intérêt de les réaliser après la série d'observations a été précisément pensé : les élèves nous ayant côtoyée et vue dans la classe durant de longues heures d'observation, nous étions assimilée à une figure familière, ce qui nous permettait de faciliter la discussion avec eux au cours des entretiens. Nous pensons qu'il aurait été beaucoup plus difficile à des enfants de s'exprimer en entretien avec nous, s'ils ne nous connaissaient pas auparavant, nous assimilant alors à un « évaluateur » de leurs réponses à nos questions.

Ces entretiens ont été conduits pendant le temps scolaire, avec des petits groupes de trois à six enfants, afin de limiter une probable timidité induite par la situation d'entretien : en situation de groupe, la parole de certains élèves plutôt inquiets s'est effectivement trouvée libérée, car soutenue par la présence de leurs camarades. En pratique, certains groupes

étaient mixtes, d'autres composés exclusivement de filles ou de garçons. Dans les classes à double niveau (celle de Sandrine et celle de Samuel), les groupes ont également été constitués parfois en niveaux différenciés, parfois en mélangeant les deux niveaux. Si l'intérêt sociologique de faire des groupes homogènes en termes de genre et de niveau nous paraissait initialement pertinente, la constitution des groupes n'a en réalité pas été de notre fait : en effet, ce sont les enseignants qui nous ont adressé les élèves en groupes déjà constitués (notre consigne étant de limiter le nombre d'élèves à six par groupe au maximum), ce que nous avons accepté afin de limiter le désagrément induit pas notre investigation dans le déroulement de la classe. Ce sont eux également qui ont choisi l'ordre de passage de chaque groupe, selon leurs propres critères ou besoins, c'est à dire selon l'organisation spatiale ou temporelle de leur classe. Précisément, dans la classe de Samuel, les groupes ont été constitués et envoyés vers nous en fonction de l'organisation didactique de sa classe : les élèves, qui travaillaient alors en ateliers différenciés, venaient à nous lorsqu'ils avaient fini leur travail avec l'enseignant et étaient disponibles. Les groupes 1 et 3 ont ainsi été mixtes, mais composés uniquement d'élèves de CE2, le groupe 2, mixte aussi, comprenait des élèves de CE2 et de CM1, alors que le dernier groupe ne comprenait que des garçons de CM1. Dans la classe de Baptiste (une classe de CM2 uniquement), les groupes ont été constitués en fonction de l'organisation spatiale de la classe, chaque groupe correspondant à un îlot. Puisque Baptiste a organisé le placement de ses élèves par îlot en fonction des « profils » de chacun, chaque groupe correspondait ainsi à un niveau de compétence scolaire ou de comportement assez homogène selon les critères de Baptiste : le groupe 1 était constitué d'élèves scolairement « *moyens* », le groupe 2 concentrait les élèves « *en difficulté scolaire* », le groupe 3 rassemblait des élèves « *moyens, mais avec un comportement difficile* », et le groupe 4 réunissait les « *bons élèves* » de la classe, tant au niveau du comportement que des résultats scolaires. Chaque groupe ainsi constitué par Baptiste était mixte. Dans la classe de Sandrine, c'est la date de l'entretien qui a obligé la constitution du seul groupe interrogé : en effet, puisqu'il a été programmé la dernière semaine de cours, l'entretien a été réalisé avec tous les élèves encore présents dans les murs de la classe, c'est à dire six élèves (des filles et des garçons, de CE2 et de CM2), les autres ayant déjà quitté la classe. Rétrospectivement, c'est un choix que nous regrettons, dans la mesure où cette configuration particulière n'a pas permis de recueillir des données suffisamment exhaustives et d'aussi bonne qualité que dans les deux autres classes.

Quelle que soit la classe envisagée, c'est donc par un accès indirect aux enquêtés que les entretiens se sont déroulés, dans la mesure où ce sont les enseignants eux-mêmes qui ont constitué les groupes. Aussi, une attention particulière a été portée à l'ouverture des entretiens afin d'instaurer au mieux un climat de confiance avec les élèves afin de libérer leur parole : outre le fait que les entretiens se sont déroulés sans la présence de leur enseignant, il a été précisé aux élèves en ouverture que tout ce qu'ils pourraient dire au cours de l'entretien ne lui serait pas révélé, et que si notre travail consistait à recueillir leur avis pour « comprendre ce que c'est que d'être un enfant à l'école », leur parole serait systématiquement anonymisée dans la suite de notre projet. Ainsi, après un petit moment d'explicitation avec eux de ce que signifiait le terme « anonymat », nous leur avons indiqué que l'entretien serait enregistré pour être retranscrit plus facilement et surtout fidèlement, afin de ne pas trahir leur parole, mais que nous ne serions pas en mesure par la suite de retrouver qui avait dit quoi exactement. D'autre part, nous avons insisté avec eux sur le fait qu'aucune « bonne réponse » n'était attendue : nous attendions de connaître leur avis et leur ressenti personnel, chacun d'entre eux pouvant avoir une réponse différente. Nous avons assuré qu'il n'y aurait pas de jugement de notre part et que nous attendions qu'ils en fassent de même entre eux : chacun devait respecter la parole de l'autre, tant en matière de contenu que d'écoute et de temps de parole. Pour des questions d'égard envers autrui et d'organisation matérielle en même temps, chacun devait parler à son tour, ne pas s'exprimer en même temps qu'un camarade, ni lui couper la parole. De notre côté, nous avons veillé à interroger l'ensemble des élèves présents, en modérant un peu les enfants les plus volubiles et en questionnant autant que possible ceux qui restaient silencieux afin recueillir leur avis aussi.

Chaque entretien, d'une durée d'une heure environ (à part l'entretien avec les élèves de Sandrine qui a duré moins d'une demi-heure) s'est déroulé dans le cadre l'école, mais dans une pièce vide de toute présence et isolée de leur classe (salle attenante à la classe, salle des maîtres ou bibliothèque) toujours dans l'objectif de faciliter leur parole. Nous avons systématiquement veillé à limiter la symbolique asymétrique des places en nous installant en cercle avec eux autour d'une table ou par terre, ce qui avait également pour intérêt de favoriser la discussion entre pairs au sein du groupe.

Présentation des données

Succédant aux observations, les entretiens ont permis de rassembler un corpus de données présenté en annexes à la suite des comptes-rendus d'observations. Les retranscriptions d'entretiens y sont classées dans le même ordre que les données d'observation dans les classes (Baptiste, Sandrine puis Samuel), dans un regroupement enseignant-élèves : chaque retranscription de l'entretien avec un enseignant est donc suivie de la retranscription du ou des entretiens avec ses élèves[1].

Chaque entretien ayant fait l'objet d'un enregistrement pour une exacte fidélité au discours des enquêtés, la parole des interviewés a été précisément et littéralement retranscrite, c'est à dire sans modification de syntaxe ou de vocabulaire (sauf anonymisation), avec ses hésitations, ses reprises, et parfois ses erreurs de langue, au risque parfois de rendre sa lecture moins aisée. Mais le souci de ne pas trahir la pensée des enquêtés ou de produire des mésinterprétations en essayant de clarifier leur propos a guidé notre choix. De plus, il nous semble que la façon dont s'énonce le discours donne des indices sur la façon dont la personne construit sa pensée sur l'instant, en élaboration son discours immédiatement en situation d'entretien, ce qui peut être une source d'interprétation pour l'analyse : c'est ce dont témoigne la manière oralisée de s'exprimer, telle qu'elle est retranscrite dans notre corpus.

Les retranscriptions précisent la date à laquelle l'entretien a été conduit. Nos questions apparaissent en gras dans le texte, le reste correspond au discours des enquêtés. Aucun profil personnalisé des élèves n'ayant été produit au préalable, il ne nous a pas semblé pertinent de distinguer la parole de chacun au sein des groupes d'élèves. Les réponses des enfants sont donc reproduites indistinctement de leur énonciateur. Seules des inférences de genre sont parfois disponibles dans la syntaxe du discours reproduit.

5.3 Analyse des données et biais potentiels

Les données de notre corpus servent d'étayage empirique à la réflexion élaborée dans ce travail de recherche. À cette fin, si l'ensemble des données recueillies par observations directes et entretiens a bien subi un traitement successif et différent pour chacune des parties présentées dans cette étude, l'analyse du corpus a cependant toujours été conduite selon la

[1] Annexe 21 : entretien avec Baptiste ; Annexes 22 à 25 : entretiens avec les quatre groupes d'élèves de la classe de Baptiste ; Annexe 26 : entretien avec Sandrine ; Annexe 27 : entretien avec les élèves de la classe de Sandrine ; Annexe 28 : entretien avec Samuel ; Annexes 29 à 32 : entretiens avec les quatre groupes d'élèves de la classe de Samuel.

même démarche : à partir d'un travail de rapprochement et de comparaison, les données ont été codées selon une grille construite soit directement à partir de nos premières intuitions et connaissances théoriques préalables (Première partie), soit à partir de la littérature scientifique mobilisée pour vérifier et objectiver l'hypothèse heuristique de la confiance (Deuxième partie) et explorer les conditions de sa réalisation (Troisième partie). Ce travail de classement a nécessité à chaque fois un traitement exhaustif de la totalité du matériau récolté. Suite au codage, une somme d'invariants et de différences a été répertoriée entre les trois classes enquêtées, en vue d'être interprétée. D'autre part, quel que soit le volet de l'étude abordée, le traitement des données a systématiquement été réalisé selon trois niveaux d'analyse possibles : le niveau de l'enseignant, le niveau des élèves et le niveau de l'interrelation. La principale différence à noter dans l'analyse successive du matériau entre les trois parties de ce travail, est le fait que le matériau a été recueilli puis analysé en vue de répondre à la première question de recherche (Qu'est-ce que l'autorité éducative ? »), alors qu'il a ensuite été *réutilisé* et analysé différemment pour les deux questions suivantes. En effet, l'hypothèse de la confiance comme facteur potentiel dans la construction de la relation d'autorité éducative n'a été établie qu'*a posteriori* du recueil des données : elle n'est donc pas intervenue dans l'élaboration des grilles préalables d'observation et d'entretien construites en vue du recueil, et elle correspond en fait à un deuxième, puis un troisième temps de l'analyse des données.

Concernant les données recueillies par entretien plus spécifiquement, le travail d'analyse a été réalisé sous forme d'analyse de contenu, d'abord entretien par entretien (par décomposition thématique), puis par recoupement thématique sur l'ensemble des données par entretiens, de façon à élaborer un ensemble stabilisé de catégories permettant de coder la totalité du corpus. Cette démarche a été réitérée trois fois, selon les trois questionnements successifs de ce travail[1], aboutissant ainsi à un ensemble catégoriel spécifique à chacun des volets de l'étude.

Ainsi, au-delà de la démarche générale soutenant l'ensemble de cette étude, l'analyse des données a fait l'objet d'un traitement particulier dans chacun des trois moments du travail, en fonction de la question sous-jacente à chacune des parties. Une « précision

[1] « Qu'est-ce que l'autorité éducative ? » pour la première partie, « Favoriser la confiance des élèves peut-il rendre la relation d'autorité éducative plus économique ? » pour la deuxième partie, et « Qu'est-ce qui favorise la confiance des élèves dans la relation éducative ? » en dernière partie.

méthodologique » sera donc apportée au cours de ces différents moments de la réflexion, en vue d'expliciter ses spécificités.

D'autre part, comme dans toute démarche d'investigation, un certain nombre de biais éventuels est envisagé pour la récolte du matériau et pour son analyse, mais ceux-ci, s'ils ne peuvent être complètement neutralisés, doivent être reconnus et pris en compte dans la suite du travail de réflexion.

Le premier de ces biais est notre double regard au cours de cette enquête : professeure des écoles de formation, nous avons enseigné quelques années avant de nous orienter vers la recherche en éducation. Si notre statut de chercheur était clairement établi au cours de l'enquête, notre expérience professionnelle a cependant eut un impact inévitable lors de sa réalisation. En effet, nous possédions un ensemble de prénotions dès notre entrée sur le terrain, dues à notre familiarité avec celui-ci. Le risque était précisément de nous enfermer dans un système de référence plus professionnel que scientifique et de porter un jugement normatif sur l'aspect pédagogique des situations observées, ou d'être tentée d'intervenir sur les situations en cas de débordement ou de demande d'aide de la part des élèves en cours d'exercice, par exemple. Un autre risque était de ne pas arriver ensuite à prendre une distance à l'objet suffisante pour mener à bien une analyse objective. Une résistance pour nous extraire des situations pédagogiques a donc été nécessaire à notre niveau, afin de ne rien considérer comme « allant de soi », afin de ne pas nous laisser « prendre » par le déroulement pédagogique des séquences observées, ou de porter un jugement préétabli sur les pratiques observées qui serait en réalité induit par nos propres parti-pris pédagogiques face aux situations et aux discours des enseignants. Un effort a également été nécessaire pour ne pas nous positionner (et nous comporter) comme un membre de la communauté éducative, et donc ne pas interagir au cours des situations observées : nous ne sommes pas intervenue scolairement auprès des élèves, ni en cas de conflit ou de comportement déviant. En somme, notre objectif fut de nous contenter d'un positionnement d'observatrice et de nous obliger à porter un regard aussi neutre et neuf que possible sur les pratiques et les discours, afin de tendre vers une connaissance *construite* et non induite par notre savoir expérientiel.

Mais ce double positionnement au cours de l'investigation, à la fois endogène et exogène, a nécessairement influencé notre abord des situations observées et des discours recueillis. C'est donc grâce à un travail de clarification préalable que nous avons tenté de neutraliser au maximum ce biais, afin d'identifier précisément les prénotions qui relevaient tantôt de notre connaissance expérientielle, tantôt de nos connaissances scientifiques : l'influence de

notre expérience et celle de nos recherches préalables devaient être précisément évaluées. C'est par une auto-analyse de notre posture avant d'entrer en recherche et avant l'analyse des données recueillies que ce travail s'est réalisé : tout d'abord en reconnaissant cette double posture initiale, c'est à dire en n'ignorant pas notre passé de professionnelle, qui nous a permis de construire un certain nombre de notions mais qu'il a ensuite été nécessaire de réinterroger dans une approche scientifique ; ensuite en examinant la façon dont nous avons abordé notre terrain, en termes d'attendus ou de prénotions, et comment cela a pu influencer le recueil de nos données : dans l'objectif de maintenir une faculté d'étonnement et une ouverture à certains aspects du *processus autorité* que nous n'aurions pas anticipés du à notre familiarité avec le terrain, nous avons élaboré une grille d'observation non contraignante que nous avons utilisée plutôt en auxiliaire de mémoire qu'en cadre strict pour l'observation. Si elle a bien été orientée par ce passé professionnel, la récolte des données a été conduite selon un protocole scientifique visant l'établissement d'un corpus exhaustif, grâce à un travail réflexif préalable à l'enquête et au cours de l'enquête. Enfin, nous avons veillé à clarifier notre positionnement auprès des enquêtés, en nous présentant et en agissant avec eux en tant que chercheuse et non en tant qu'enseignante.

Mais c'est également en inscrivant l'ensemble de ce travail de recherche dans une démarche scientifique que ce biais a été au maximum neutralisé : pour prendre le plus de distance avec cet univers familier, les prénotions (théoriques et expérientielles) et déductions nous ont amenée à élaborer des hypothèses, qui ont ensuite été mises à l'épreuve des données de terrain recueillies avec un maximum de contrôle des variables, puis validées en vue de construire de nouvelles connaissances permettant de *comprendre* notre objet.

Mais reconnaître les risques potentiels dans cette double approche de notre objet nous a également permis d'en percevoir les aspects positifs : la familiarité avec le terrain, si elle fut le risque d'un manque d'objectivité scientifique, a aussi été une ressource. En effet, la proximité avec l'objet fut en même temps un atout dans le sens où le réseau professionnel construit antérieurement nous a permis d'établir des contacts facilement et de trouver des enseignants volontaires pour notre enquête, de nous introduire ensuite aisément sur le terrain. Notre présence a sans doute été bien acceptée dans les établissements, car notre double statut de collègue et d'universitaire, aux yeux des enseignants des écoles, nous permettait une acclimatation rapide et naturelle dans leur milieu : nous partagions en effet les codes, les implicites, le langage des acteurs du terrain, etc. Un second avantage tient également dans la capacité de compréhension culturelle générée par ce passé professionnel : dans le cadre

d'une méthode de recherche interprétative, où la subjectivité du chercheur est nécessairement mobilisée, la connaissance expérientielle est à envisager comme une source utile pour l'analyse à partir du moment où des précautions de scientificité ont été prises dans la démarche, notamment en termes d'objectivation de l'interprétation pour éviter les biais (biais de positivité, biais induits par des parti-pris pédagogiques, etc.).

Dans un autre registre, en ce qui concerne les observations plus précisément, le biais principal à prendre en considération est celui de l'effet de notre présence physique dans les classes, sur les enseignants comme sur les élèves. Il faut tenir compte, en effet, de la façon dont chacun des acteurs a pu, malgré nos précautions, nous percevoir et ce que cela a pu infléchir dans leurs comportements et discours. Les enseignants, en effet, ont pu nous percevoir comme une collègue, potentielle source d'un jugement normatif. Même si l'exacte problématique de notre enquête ne leur a été révélée qu'en fin d'année, au cours des entretiens, ils étaient prévenus de notre thématique de recherche - l'autorité - dès le début de l'enquête et cette connaissance pouvait les amener à modifier leurs pratiques pour correspondre à un canon véhiculé par des normes d'usage. Habitués à l'intimité de leur classe, le regard d'un observateur pouvait être compliqué à soutenir pour les enseignants, dans le cadre de leur exercice professionnel et sur un sujet aussi délicat que la question de l'autorité.

Les élèves, eux, ont pu nous assimiler à un membre de l'équipe enseignante, probablement autorisée à intervenir ou prête à dénoncer les comportements inadaptés. Se sentant observés, ils ont pu modifier leur comportement habituel en vue de se conformer à la norme scolaire attendue, ou au contraire, adopter une attitude de provocation à notre égard, en exagérant certaines attitudes peu conformes ou rétives à l'autorité de l'enseignant, pour se mettre en avant à nos yeux.

Quoi qu'il en soit, notre présence aux côté des acteurs a sans doute produit un effet sur le matériau recueilli par observations directes. Mais ce biais est à relativiser puisque l'enquête a été réalisée sur une temporalité longue : difficile pour nos enquêtés (les enseignants comme les élèves) de jouer un rôle sur le long terme, de travestir ou de dissimuler leurs pratiques très longtemps. Notre présence, fréquente et répétée sur l'année scolaire, a sans doute été moins perturbante pour les enseignants et les élèves que dans le cadre d'une observation ponctuelle. Devenant une personne connue dans les murs de l'école, il nous semble même probable nous avons pu tirer parti de cette familiarité construite au fil du temps ; en effet, si notre présence réitérée n'a pas objectivement permis d'établir un lien de confiance avec les

élèves, elle a au moins permis, nous semble-t-il, de désamorcer un *a priori* de défiance de leur part. Le fait qu'ils nous envisagent non plus comme un ennemi ou comme un délateur potentiel nous a servi, notamment pour la suite de l'enquête, lors des entretiens avec les groupes d'élèves. C'est d'ailleurs ce qui justifie la place finale des entretiens dans le calendrier de nos investigations[1].

Concernant le recueil des données par entretiens, un certain nombre de biais spécifiques doivent être envisagés. Le premier réside dans la faible neutralité des entretiens conduits avec les élèves : en effet, la configuration de ces entretiens ne permettait pas d'inscrire les enfants dans une démarche volontaire. Ce sont leurs enseignants qui nous ont adressé les élèves, qui, de fait, n'étaient pas en position de le refuser. Si dans les classes de Baptiste et de Samuel cet état de fait ne semble pas avoir gêné les enfants qui ont témoigné de leur envie de participer et du plaisir qu'ils ont eu à échanger avec nous, ce n'est pas le cas des élèves de la classe de Sandrine : leur réticence s'est traduite dans leur attitude rétive (lenteur, mauvaise grâce, réponses laconiques…), voire rebelle. Notre interprétation de cette posture à notre égard est multiple : l'entretien s'étant déroulé la dernière semaine de cours avec les six derniers élèves encore présents dans la classe, ceux-ci ont sans doute considéré l'entretien comme un ultime et désagréable exercice leur étant injustement imposé. Mais également, notre rapport à eux s'était sans doute construit avec plus de méfiance à notre encontre, au cours de l'année. Toujours est-il que ce dernier entretien n'a pas présenté la même qualité que ceux réalisés avec les élèves des deux autres classes, et qu'il est un élément des moins exploitables dans notre corpus.

Ce que les élèves de Sandrine ont manifesté tout au long de l'année, et particulièrement au cours de ce dernier entretien, c'est une défiance à notre égard, à notre sens, en tant que figure « adulte », voire « éducative ». Or s'ils sont les seuls à l'avoir aussi ouvertement exprimé par leurs attitudes, il nous faut considérer que c'est une posture qui a pu être partagée par tout élève interrogé au cours de nos investigations. Leurs discours doivent, en ce sens, être analysés à la lumière de ce biais potentiel : il n'est pas certain que les enfants interviewés n'aient pas proposé des réponses consensuelles à nos questions, en gardant à l'esprit la

[1] Une autre difficulté réside dans le fait qu'il n'y a *a priori* rien à voir lorsque l'autorité fonctionne, et en même temps, que de multiples informations nous parviennent simultanément. L'ajustement de la focale d'observation est alors difficile à réaliser, d'autant plus que notre formation de professeure des écoles nous a parfois conduit à nous laisser « emporter » par l'aspect didactique des situations observées. Maintenir notre posture de recherche nous a donc demandé beaucoup de concentration, ce que nous avons eu du mal à tenir sur des durées aussi longues. Un autre biais potentiel est donc le risque d'avoir parfois manqué certains éléments à cause de ces conditions particulières.

possibilité que nous allions par la suite trahir notre promesse de secret et faire écouter l'entretien à leur enseignant. Cette éventualité a pu les amener à autocensurer tout discours critique à l'égard de leur professeur.

Un autre élément à prendre en considération est la conduite des entretiens réalisés en petits groupes. Dans cette configuration, il est tout à fait possible que les réponses de certains enfants aient été influencées par la présence de leurs camarades à l'écoute : dans ce cas, nos petits enquêtés ont pu s'autocensurer pour ne pas s'exposer, ou proposer un discours analogue aux précédents pour « faire comme les autres », ou au contraire, ils ont pu vouloir se mettre en scène, fanfaronner face à leurs camarades en se donnant une image « rebelle ». C'est le cas par exemple des élèves du troisième groupe de la classe de Baptiste, le groupe identifié par l'enseignant comme « *moyens, mais avec un comportement difficile* ». Notre ressenti à l'écoute de ces six enfants est celui d'une dynamique compétitive, avec démonstration de force et mise en scène de soi comme « mauvais garçon », une émulation dans la provocation, et une certaine gêne à parler de soi et de ses ressentis. Cet écueil des entretiens collectifs a bien été envisagé lors de l'élaboration de notre protocole d'enquête, mais nous avons fait le choix de prendre ce risque pour privilégier un atout majeur de ce type d'entretien : la libération de la parole des enquêtés qui se sentent soutenus par le groupe et sans doute moins timides qu'en situation de tête à tête avec l'enquêteur, en particulier pour des enfants face à un adulte.

C'est précisément ce dernier obstacle qui pourrait être le plus inconfortable pour les enfants et les rendre réticents à nous livrer une parole libre et sincère : face à un adulte, qui plus est un adulte qui les interroge dans un lieu institutionnel comme l'école, il a sans doute été difficile pour les enfants d'apporter des réponses totalement libres. Les attendus véhiculés par le lieu « école » ont pu conditionner un discours conforme de leur part, d'autant que notre statut a potentiellement été, à leurs yeux, un peu incertain mais s'apparentant à celui d'un membre de la communauté éducative. Difficile, dans ce lieu symbolique, et dans une configuration de questionnement, de ne pas nous assimiler à un enseignant. La situation pratique de ces entretiens a effectivement assigné un rôle social à chacun de nous, ce qui a pu avoir eu un effet inhibant sur le discours des enfants, notamment pour ceux ne seraient pas arrivés à surmonter la distance sociale adulte-enfant, voire enseignant-élève. C'est le cas, vraisemblablement du groupe des élèves de la classe de Sandrine : peu loquaces, ils semblent avoir considéré l'entretien comme une véritable situation scolaire, dont ils n'avaient pas envie à ce moment-là de l'année. Sans motivation ni enthousiasme, sur la défensive, leur

parole n'a pas été libre comme pour les autres classes et nous avons eu la plus grande difficulté à les « faire parler », ce dont témoigne la rapidité de l'entretien qui fut deux fois plus court que tous les autres.

Consciente de ce possible biais avant la mise en route des entretiens, nous avons pris quelques précautions pour limiter ces effets. Tout d'abord en réfléchissant sur le positionnement de chacun au cours de l'entretien : nous avons favorisé une symbolique symétrique avec les élèves en nous installant en cercle avec eux, allant jusqu'à privilégier un usage enfantin du corps en nous installant parfois au sol. Nous avons ensuite veillé à faire transparaître dans notre propre discours un ton égalitaire avec eux, en choisissant des postures énonciatives simples, en utilisant un vocabulaire et un registre de langage détendu, voire familier, en abordant également des sujets tabous et en évoquant des attitudes interdites dans le cadre de l'école. Nous avons par exemple adopté une attitude contradictoire lorsque leur parole semblait se conformer par méfiance au stéréotype du « bon élève », en jouant le jeu de la provocation. L'objectif de cette mise en scène était de nous présenter aux enfants comme une alliée de *leur* groupe social (« les élèves », par rapport aux enseignants, les « enfants », par rapport aux adultes), et non comme un indicateur ou un délateur infiltré dans leur communauté. L'idée, toujours, était d'établir au mieux un monde commun avec les enfants pour les engager à s'exprimer librement avec nous. Dans la même démarche, pour ce qui est du matériel utilisé pour l'enregistrement des entretiens, nous avons privilégié notre téléphone portable, objet de leur quotidien, afin de ne pas risquer d'amplifier le cadre stressant de la situation pour les élèves, ce qui aurait pu se produire en utilisant un dictaphone.

Afin de donner une image plus précise de l'investigation réalisée, quelques indications sont maintenant nécessaires pour permettre une vision plus concrète des acteurs qui furent enquêtés et du contexte dans lequel ces relations d'autorité éducative ont été observées.

5.4 Présentation du terrain d'enquête et de ses acteurs

Les trois classes enquêtées sont celles de professeurs des écoles, deux hommes et une femme, relativement jeunes dans le métier, mais aux pratiques professionnelles suffisamment stabilisées puisqu'ils comptent tous entre sept et dix ans d'ancienneté. Au moment de notre enquête, ils enseignent sur des classes de cycle 3. Pour chacune de ces

classes, un portrait va être brossé dans cette partie, indiquant un certain nombre de données précises concernant l'école, la classe et son enseignant, qui sera complété par une description subjective du *climat de la classe*. Comme dit précédemment, dans le cadre d'une démarche interprétative, nous avons été attentive à notre propre perception de l'ambiance générale des classes et à notre propre ressenti, en particulier dans les premières heures d'observation. Les notes rédigées à cette occasion et retranscrites ci-après sous forme narrative visent donc à faire partager nos toutes premières impressions personnelles sur ces trois *climats de classe*, qui ont chacun retenu notre attention, au-delà de leurs traits communs, par leur spécificité propre. Ces descriptions, non objectivées, n'ont pas d'autre vocation, ici, que de poser le cadre et le décor de notre enquête.

5.4.1 Sandrine et sa classe

Cette année scolaire 2013/2014, Sandrine a 37 ans. C'est une femme mince et féminine, d'un tempérament à l'agitation nerveuse. Elle est professeure des écoles depuis sept ans, et c'est sa quatrième année dans cette école d'un quartier défavorisé d'une grande agglomération. L'école est en REP[1]. Elle est fréquentée par des enfants d'origine sociale et culturelle assez homogène, qui viennent de familles issues de l'immigration, en situation défavorisée pour la plupart. L'équipe enseignante de l'école n'est pas stable : à part quelques enseignants en poste depuis plusieurs années, toute une partie de l'équipe est régulièrement renouvelée.
Pour la première fois de sa carrière, Sandrine doit composer avec un double niveau : les 25 élèves de sa classe sont inscrits en CE2 ou CM2, la classe compte donc un double niveau *non consécutif*. Trois filles et sept garçons forment le groupe des CE2, et les CM2 sont au nombre de quinze, dont quatre filles et onze garçons : la mixité dans la classe de Sandrine est ainsi assez déséquilibrée, puisqu'elle rassemble sept filles pour dix-huit garçons au total. Cette année-là, seul un élève est nouveau dans l'école. Sandrine, qui décloisonne certains enseignements avec ses collègues, connait la plupart de ses élèves dès la rentrée : les CE2 lui sont familiers car elle a eu l'occasion de les connaitre un peu dans l'enceinte de l'école et dans la cour de récréation lors des surveillances, puisque l'école n'est pas très grande, et les CM2 ont déjà eu cours avec elle en musique et en théâtre, lors de décloisonnements l'année précédente.

[1] REP : Réseau d'Éducation Prioritaire. Les écoles REP sont rattachées à un collège en Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP).

La promotion des élèves de Sandrine est considérée par la directrice de l'école et les collègues comme une classe « *difficile* ». En majorité masculine, cette classe est réputée pour rassembler des élèves de niveau scolaire relativement faible et avec un comportement peu conforme aux attendus scolaires. Sandrine partage ce sentiment collectif.

Climat de la classe de Sandrine

En ces premiers jours d'observation, une tension permanente est palpable dans la classe. Sandrine semble stressée et débordée. Notre position d'observatrice est difficile à tenir, face à l'enseignante qui peine à se faire respecter de ses élèves, et notre malaise à la voir en difficulté dans la gestion du groupe classe est amplifié par ses propres signes de mal-être : à bout de souffle et de nerfs, Sandrine dit elle-même, très tôt, qu'elle n'a pas envie d'être là, avec ses élèves. « *J'ai envie de pleurer* » nous confiera-t-elle, « *J'ai envie d'y aller comme d'aller me pendre* ». Sandrine rêve parfois qu'elle se met à pleurer en classe.

Elle a repris à son compte le discours de ses collègues, qui la plaignent et la regardent avec compassion s'époumoner dans les couloirs : sa classe, jugée particulièrement difficile, est composée pour l'essentiel de garçons, et ce sont « *des terribles* ». Et pour ajouter au scénario catastrophe de cette rentrée, Sandrine reprend cette année-là à plein temps, après plusieurs années à trois-quarts de service, et sa classe est sur un double niveau « *irrationnel* ». Sandrine découvre l'enseignement en double niveau en même temps que le programme des CE2, qu'elle n'a jamais eus auparavant. Les discussions en salles des maîtres tournent bien souvent autour de ces questions : puisque je viens observer Sandrine et sa classe, ses collègues n'hésitent pas à me confier le désarroi qu'ils auraient à prendre cette classe dans ces conditions.

Que ce soit dans les couloirs de l'école ou dans la classe, la voix de Sandrine résonne. L'enseignante crie sur ses élèves qui n'obéissent qu'à la troisième ou quatrième injonction, drapés d'un air revêche et traînant. Ils rechignent le plus souvent à se mettre au travail, ils sourient en coin à leurs camarades lorsque Sandrine les sermonne.

Notre présence dans leur classe attire des regards méfiants et sans délicatesse de leur part. Les couloirs de l'école sont le théâtre de conflits incessants, de bousculades, la classe résonne de leurs bavardages ininterrompus et se trouble continuellement d'une agitation collective et diffuse. Les enfants que nous observons dans la classe de Sandrine ne ressemblent en rien à l'image d'Épinal de petits écoliers. L'impression que ces enfants *ne sont pas à l'école* ne nous quitte pas. Mais ce ressenti est tempéré par une seconde prise de conscience : malgré leur attitude indocile et bravache, les élèves sont bien là, et s'ils sont perpétuellement dans

la provocation et le conflit, ce n'est jamais dirigé contre Sandrine. Ils respectent leur enseignante. Au-delà de ses difficultés apparentes, Sandrine ne permet aucune mise en danger. Elle se fait en permanence l'arbitre débordée de conflits entre pairs, mais sa position statutaire finit toujours par obtenir l'assentiment de ses élèves. Si les « *histoires* » prennent le pas sur le travail scolaire, il n'empêche que l'enseignante finit toujours, au prix d'une dépense d'énergie dévorante, par obtenir ce qu'elle attend : la relation d'autorité est extrêmement coûteuse et laborieuse, mais elle est installée.

Le prix en est payé par Sandrine comme par ses élèves. Notre ressenti semble partagé par tous les acteurs de cette classe : chaque heure passée semble un pas minuscule vers la fin de la journée. Ce qui est épuisant à voir et à entendre depuis notre poste d'observatrice semble également épuisant à vivre pour tout le monde. L'agacement, l'impatience et la fatigue morale pointent dans la voix de Sandrine qui ne se tait que rarement, et qui s'exprime le plus souvent par des cris. Un sentiment de pénibilité partagé est palpable : Sandrine semble lutter, chaque minute, pour maintenir sa prise sur le groupe, obligée d'éteindre des incendies naissants dans chaque recoin de sa classe. Son énergie décline visiblement au fil des journées passées, au fil des semaines qui s'enchaînent… Les premières vacances sont le point de mire qui lui serviront de bouée toute cette première période scolaire.

5.4.2 Baptiste et sa classe

Baptiste est un homme à la stature imposante : large, très grand, il est l'image de la force tranquille qu'il ne faudrait pas provoquer. Il est âgé de 39 ans : il est professeur des écoles depuis dix ans, et dès sa seconde année, il a été en poste dans cette école qui, si elle est différente de celle de Sandrine, est située dans le même quartier. Le public qui la fréquente est donc similaire à celui qui fréquente l'école de Sandrine. Mais au contraire, ici, l'équipe enseignante est relativement stable, composée d'une demi-douzaine d'enseignants qui travaillent ensemble depuis plusieurs années maintenant. Si d'autres collègues viennent compléter l'équipe chaque année, ce noyau dur d'enseignants solidaires imprime ses partis-pris pédagogiques sur le fonctionnement de l'école : décloisonnement, projets éducatifs, innovation pédagogique, partage d'expériences, réunions pédagogiques fréquentes et fort investissement professionnel sont la marque de fabrique de cette équipe.

La classe de Baptiste est une classe de 24 élèves, des CM2 uniquement. La mixité est relativement équilibrée entre les dix filles et quatorze garçons que compte la classe. Le fonctionnement particulier de l'école a permis à Baptiste de connaitre avant la rentrée un

peu plus de la moitié de ses élèves : cinq garçons de la classe avaient Baptiste comme enseignant l'année précédente, lorsqu'il avait un CM1-CM2, cinq autres garçons et deux filles l'avaient alors en décloisonnement en histoire et en sciences. Pour le reste, trois élèves sont nouveaux dans l'école et les neuf autres n'ont jamais eu Baptiste en classe.

Climat de la classe de Baptiste

La première observation dans la classe de Baptiste se déroule le second jour de l'année scolaire : immédiatement, nous sommes saisie par l'atmosphère calme et studieuse qui règne dans la classe. Une impression de sérénité générale domine. Tout le monde, élèves et enseignant, s'exprime en chuchotant dans la classe, et ce, toute la journée. Le seuil de tolérance de Baptiste ne varie jamais : au cours des moments d'oral collectif, relativement fréquents, l'émulation entre les élèves domine, mais les prises de parole sont se font calmement, sans excitation, et toujours à un niveau sonore très reposant. Baptiste parle peu, et lorsqu'il s'adresse à l'ensemble des élèves, lui aussi chuchote, parfois à un niveau tellement faible qu'il nous est difficile de saisir ce qu'il dit. Nous ressentons immédiatement l'impression d'une certaine bienveillance de la part de cet enseignant. Les élèves semblent obéir sans qu'il ait à le leur demander explicitement, sans avoir besoin de répéter les consignes. Tout semble se dérouler le plus naturellement entre les élèves et leur enseignant qui donnent l'impression de se connaitre depuis longtemps, et d'avoir l'habitude de travailler ensemble, sans heurt. C'est une indifférence lointaine que les élèves manifestent à notre présence : tout occupés à écouter Baptiste, ils ne font pas cas de nous. Lorsqu'ils n'ont rien à faire - s'ils ont fini leur travail, dans les moments de transition entre deux séquences, ou lorsque que Baptiste prépare par exemple le tableau - ils attendent, simplement. Aucune velléité de chahut : les élèves s'occupent, seuls ou à quelques-uns, ils se chipotent à l'occasion, mais toujours… *en silence.* Parfois Baptiste quitte la classe quelques minutes : l'attitude des élèves ne semble pas se modifier pour autant. Le fond sonore est constant - chuchotis et bruissements de matériel - mais s'il ne cesse jamais vraiment, même dans les moments de travail, il ne s'élève jamais au-delà d'un certain seuil, créant une atmosphère paisible de ruche au travail.

Ce climat reposant et serein a un impact sur notre ressenti du temps, qui nous semble passer rapidement et agréablement. Notre fonction d'observatrice s'en trouve alors mise en difficulté : la parole envoûtante de Baptiste, à la tonalité invariablement calme, nous invite à nous laisser porter par le fil de ses séquences didactiques, et nous avons le plus grand mal à rester concentrée sur nos objectifs de recherche.

Le charisme de Baptiste nous saisit comme il semble saisir chacun des élèves de sa classe. Baptiste est grand, imposant, il possède une stature qui étaye une posture qui semble inébranlable. Il communique peu par la parole, beaucoup par le regard. Il nous apparait fascinant et effrayant à la fois, sentiment étrange et ambivalent à son encontre. Et si nous ressentons cela, certains élèves semblent également éprouver la même chose : les « nouveaux » en particulier, semblent tellement impressionnés par leur enseignant qu'ils adoptent parfois une attitude bégayante et excessivement respectueuse.

L'apparente bienveillance de Baptiste ne semble pas vouloir être une faiblesse dont les élèves pourraient profiter, tant elle est assurée par une confiance en soi qui ne paraît jamais lui faire défaut. Baptiste prend par exemple le temps d'écrire les longues phrases d'un exercice au tableau : il n'a pas jugé nécessaire de préparer celui-ci en avance pour éviter le funeste *temps-mort* dont la plupart de ses collègues redoutent l'apparition. Baptiste tourne alors ostensiblement le dos à ses élèves, ne craignant pas, comme le veut la représentation habituelle, que ceux-ci en profitent pour déroger aux règles établies. Au contraire, il prend le temps de les perdre du regard de longues minutes pendant qu'il écrit, une main dans la poche, dans une attitude détendue. Il nous semble nourrir une grande confiance en lui. Comme dans le règne animal, Baptiste semble être un ours brun qui tourne le dos à son adversaire pour lui signifier qu'il est lui-même le dominant. C'est ce que montre symboliquement Baptiste à ses élèves par sa posture, lorsqu'il écrit au tableau. Et c'est ce que ces élèves semblent avoir intériorisé dès ce deuxième jour de classe.

5.4.3 Samuel et sa classe

Professeur des écoles depuis dix ans comme Baptiste, Samuel est au moment de l'enquête directeur et enseignant de l'école primaire située dans un village rural proche d'une agglomération de taille moyenne. Il a 39 ans. L'école, entourée de quelques habitations seulement (villas et corps de ferme), est en bord d'une route départementale peu fréquentée. Elle est bordée de prés où paissent des vaches. Habitant le village, Samuel connait la plupart des familles dont les enfants fréquentent l'école : c'est un public mixte, aux niveaux sociaux et économiques hétérogènes.

L'école dont Samuel est directeur depuis son arrivée, il y a quatre ans, est un regroupement entre deux classes de maternelle et trois classes de primaire, accueillant ainsi une centaine d'élèves. Pour assurer ses fonctions de direction, Samuel est déchargé de son service et remplacé un jour par semaine dans sa classe. Celle-ci accueille 24 élèves de CE2 et CM1 :

le groupe des CE2 compte seize élèves (neuf filles et sept garçons), et les CM1 sont au nombre de huit (trois filles et cinq garçons), soit au total une parfaite égalité entre nombre de filles et de garçons. Une seule élève est nouvelle dans l'école cette année-là : pour tous les autres, Samuel est une figure familière dans cette petite école, puisqu'il en est le directeur, et plus encore pour les élèves de CM1 qui l'ont eu l'année précédente en CE2. La classe compte une élève en situation de handicap qui est accompagnée, quelques heures par semaine, par une AVS[1].

Désireux de rester proche de son domicile au cours de sa carrière, Samuel nous confie de lui-même avoir toujours privilégié un rapprochement géographique plutôt qu'un certain type de postes. Ainsi, il a toujours été nommé sur des postes spécialisés au cours de sa carrière, sans en avoir les diplômes distinctifs : il a passé sa première année en SEGPA[2], les deux suivantes en ITEP[3], puis il a exercé deux ans en tant que maître E[4], et enfin un an en CLIS[5], avant d'accepter de prendre la direction de cette école, avec un poste d'enseignant non spécialisé. Il est également MAT[6]. Il possède par ailleurs un doctorat en sciences de l'éducation, et est chargé de cours en licence de sciences de l'éducation quelques heures par semaine.

Climat de la classe de Samuel

L'école dans laquelle exerce Samuel est proche du stéréotype d'une école communale de campagne : le climat y est bon enfant, les rares conflits entre élèves semblent sans animosité et sans gravité, et les enseignants boivent tranquillement le café pendant la récréation pendant que les élèves jouent ensemble, tous âges confondus de la maternelle au CM2. Toutes les salles de classe s'ouvrent directement sur l'extérieur, qui se compose d'une cour goudronnée et d'un grand pré : les élèves mènent une vie relativement autonome mais bien cadrée, surveillés d'un œil bonhomme par des enseignants proches et stricts à la fois.

---

[1] Auxiliaire de Vie Scolaire.
[2] Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté, au sein d'un collège, pour des enfants présentant des difficultés scolaire graves et persistantes.
[3] Institut Thérapeutique, Éducatif, et Pédagogique, pour l'accueil d'enfants ou d'adolescents qui présentent des difficultés psychologiques avec troubles du comportement.
[4] Enseignant spécialisé chargé de l'aide pédagogique et intervenant dans les RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux élèves en difficulté).
[5] Classe pour l'Inclusion scolaire, pour des enfants en situation de handicap, en école élémentaire, ancienne dénomination des ULIS actuelles (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire).
[6] Maître d'Accueil Temporaire, accueillant à ce titre des stagiaires de l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) dans sa classe.

Dans la classe de Samuel, l'ambiance est détendue : Samuel est un enseignant qui joue un personnage clownesque, plein d'humour avec ses élèves, souvent proche d'eux dans une relation presque familière. Ses élèves semblent très à l'aise avec lui pour la plupart, ils prennent la parole facilement, participent activement tant à l'oral qu'au moment des travaux écrits et individuels qu'il demande. Sur ces premiers moments dans leur classe, nous n'assistons à aucun éclat de la part de Samuel : une petite mise au point est ponctuellement nécessaire pour des élèves qui se laissent aller à trop de familiarité ou d'amusement, mais Samuel les recadre alors sans grande difficulté. Nulle incivilité ne nous apparaît, ni envers leur enseignant, ni entre eux. Les élèves de Samuel sont des enfants qui font parfois « des bêtises », mais rien de plus au premier regard.

Ici, il nous semble que personne ne cherche à instaurer un quelconque pouvoir de domination, ou à marquer son territoire : élèves et enseignant semblent fonctionner ensemble dans un espace commun, et tous semblent s'y sentir à l'aise. Les enfants donnent l'impression de connaitre par avance la place de chacun : c'est un respect mutuel qui semble guider les relations entre tous, et rien ne semble pouvoir renverser cet état de fait qui se donne à voir au premier abord dans cette classe. De fait, les enfants s'adressent à nous avec la même candeur et proximité qu'avec leur enseignant. Sans aucun signe de méfiance à notre encontre, ils nous considèrent comme un autre adulte de l'école, et se conduisent avec nous comme ils en ont l'habitude avec eux : en nous interpelant immédiatement par notre prénom, en nous posant une avalanche de questions avec intérêt, et ce, sans montrer aucun signe extérieur de crainte ou de mise à distance.

Samuel est un enseignant dynamique qui mène sa classe tambour battant, avec humour et énergie, et qui enrôle ses élèves à sa suite sur le chemin du travail. Pris avec plaisir dans ce tourbillon scolaire, les élèves n'ont d'autre choix que de le suivre, parfois jusqu'à un débordement d'excitation joyeuse. Alors dans une ultime et coûteuse dépense d'énergie, Samuel doit déployer toute sa détermination pour ramener le calme au sein de sa classe. Mais s'il sort toujours vainqueur de ces joutes verbales et relationnelles avec ses élèves, c'est au prix d'une immense fatigue physique en fin de journée, qui émousse parfois sa patience envers eux.

Le tableau des trois classes dépeint ici est celui des premières heures d'observation. Il vise à incarner une image minimale des trois contextes enquêtés. Mais il reste éminemment subjectif, superficiel et très général, et il mérite bien sûr d'être approfondi et complété par

un regard plus aigu et une véritable analyse de la réalité des classes observées et des relations qui s'y déploient : ainsi, c'est l'objectivation de cette analyse des trois monographies de la vie d'une classe qui servira de support référentiel concret à notre réflexion, dans cette étude de la relation d'autorité éducative considérée au prisme de la confiance.

Première partie. Définition de la relation d'autorité éducative et modélisation du système.

Qu'est-ce que l'autorité éducative ?

L'objectif de cette première partie est d'approcher le plus concrètement possible le concept d'autorité. Pour répondre à cette question générale « *Qu'est-ce que l'autorité éducative* ? », pour cerner ce qui *fait* cette relation dans sa dimension à la fois symbolique et pratique, une approche théorique et empirique est privilégiée. Ainsi, ce premier travail d'élaboration conceptuelle vise à proposer une théorie de la relation d'autorité éducative, envisagée comme un système.

Quels sont les éléments en présence lorsque la relation d'autorité « fonctionne », lorsque le « phénomène autorité » se réalise ? Comment ces éléments entrent-ils en action et en relation ? Il convient de considérer chacun de ces éléments comme un élément nécessaire mais non suffisant, puisque c'est l'ensemble du système – tous les éléments présents et en relation les uns avec les autres - qui *produit* l'autorité.

Ce postulat conceptuel est alors mis à l'épreuve de notre recueil de données empiriques. Les éléments identifiés comme nécessaires à la réalisation du système de la relation d'autorité éducative sont-ils effectivement présents sur le terrain ? Et dans quelle mesure favorisent-ils ou entravent-ils la construction d'une relation d'autorité éducative dans la façon dont ils se présentent ? C'est ce que notre enquête a cherché à mettre au jour.

Méthodologie propre au premier volet de l'étude

Pour rappel, le corpus des données de terrain a été expressément recueilli[1] dans l'objectif de venir mettre à l'épreuve et enrichir les concepts élaborés heuristiquement et présentés dans cette partie. Si l'autorité est avant tout *ce qui ne se voit pas,* mais que son résultat se donne à voir, notre travail d'enquête a d'abord consisté à repérer les manifestations d'une relation d'autorité éducative efficiente dans les classes. Notre démarche nous a ensuite conduit à rechercher les éléments du système pressentis (à partir d'autres théories et de notre propre expérience professionnelle), à vérifier leur présence sur le terrain et à analyser la façon dont

[1] Les modalités de recueil ont été précédemment décrites dans la partie 5.2 de l'introduction : « Modalités de recueil des données et présentation », p 51.

ils étayent ou empêchent la construction d'une relation d'autorité éducative, ainsi qu'à enrichir nos catégories à partir des données recueillies. Notre « intuition de chercheur », c'est à dire les représentations préalables avec lesquelles nous avons abordé notre objet, est donc reconnue, puis étayée (confirmée ou infirmée) par l'analyse distanciée et objectivée des données collectées dans la fréquentation du réel.

Le postulat initial qui préside à notre travail, élaboré à partir de notre cadre théorique[1], nous porte à considérer l'autorité éducative comme une relation, nécessaire et construite conjointement par l'ensemble de ses acteurs : enseignant et élèves. La première partie de notre travail se propose donc d'explorer l'ensemble des éléments qui constituent une relation d'autorité éducative : par l'étude des principes intrinsèques du phénomène, il nous est alors possible de modéliser cette relation comme un système relationnel complexe, en recherche d'équilibre. La notion de *complexité* emprunte ici à la thèse d'Edgar Morin (1982), dans le sens où le système envisagé, à la fois *suppose* et *produit* de la complexité. Tous les éléments du système et le tout qu'ils constituent sont intrinsèquement reliés entre eux, engendrant ainsi une nouvelle propriété (une « *émergence organisationnelle* » selon Edgar Morin) que ne permet aucun des éléments pris isolément : dans notre cas, cette nouvelle propriété (cette augmentation) est la *relation d'autorité éducative*. Il nous est ainsi permis, dans une approche globale, d'identifier le système et les différents éléments qui le composent, comme un ensemble de conditions nécessaires mais non suffisantes, comme un rassemblement d'éléments concomitants et corrélatifs qui garantissent et permettent de maintenir l'équilibre et la stabilité du système dans son ensemble. Il convient ainsi de distinguer chaque élément puis de les relier tous entre eux, pour comprendre le système dans son ensemble. Cette mise en système de la relation d'autorité éducative peut alors être modélisée sous la forme d'un schéma qui rend compte de l'ensemble de ces éléments et des rapports complexes qui les rassemblent.

Pour les besoins de l'exposition, chacun des éléments sera artificiellement présenté et analysé de façon isolée au fil de la réflexion, permettant ainsi une construction progressive de la modélisation du système qui sera présenté dans son entier au terme de ce premier volet de l'étude. Mais il convient bien sûr, de garder à l'esprit que la complexité inhérente au système induit en réalité un tissage continu de l'ensemble de ces éléments.

Ainsi, le premier chapitre de cette première partie de la thèse traitera des deux acteurs qui rendent la relation possible, l'enseignant et l'élève. Le second s'attachera à questionner la

[1] Voir la partie « 4.2. Cadre théorique » de l'introduction, p 29.

place de chacun dans la relation. Le troisième sera consacré à l'étude du lien entre enseignant et élève dans la rencontre. Enfin, la dynamique de la relation sera l'objet du quatrième et dernier chapitre. Ce premier volet de notre étude sera clôturé par un état d'avancement de notre réflexion et l'évaluation des questions qui restent encore en suspens à son terme.

Chapitre 1. Une relation, deux acteurs.

L'autorité éducative est une relation. Pour que le phénomène autorité advienne, deux acteurs *a minima* sont nécessairement en présence : l'enseignant, incarnant et figurant l'autorité, et le ou les élèves, destinataire(s) de celle-ci. Les deux premiers éléments du système à envisager sont donc les acteurs de cette relation, chacun d'entre eux étant lui-même un élément complexe, réunissant trois pôle qui déterminent ses propres dispositions. Ainsi, envisagés en miroir l'un de l'autre, l'enseignant et l'élève peuvent chacun être figurés par un triptyque symbolisant leurs trois pôles en interaction. Ici encore, si la typologie utilisée pour objectiver les différents déterminants chez chacun des acteurs distingue ces différents aspects, l'interaction permanente entre les trois pôles doit être envisagée. Pour une meilleure compréhension, la présentation sera donc progressive, mais sans présupposer une quelconque hiérarchie, ni successivité entre les catégories, et en admettant une perméabilité et une co-construction entre les trois pôles.

1.1 L'enseignant

Premier élément du système, l'enseignant, dans son espace personnel, incarne et figure l'autorité éducative. Trois pôles participent conjointement à l'élaboration de sa compétence d'autorité : nous empruntons à Bruno Robbes (2006a) les termes d'*Être, Avoir* et *Faire*, que nous traduirons et prolongerons par trois états : institué, convaincu et compétent. Pour Bruno Robbes, l'autorité de l'enseignant « *s'établit en situation dans un réglage constant et précaire entre être, avoir et faire* » (Robbes, 2006a). Pour lui, *être* l'autorité, correspond à l'autorité déléguée : c'est le statut de l'enseignant, sa *Potestas*. C'est l'autorité qui précède l'enseignant, celle qu'il incarne à la fois « au nom de » et « en tant que », et qui lui assigne une place et une fonction spécifiques et prédéterminées dans la relation. *Avoir* de l'autorité signifie prendre à son compte l'autorité de l'*Auctor*, celui qui s'autorise dans la relation à autrui car il a suffisamment confiance en lui, et qui en même temps augmente l'autre par sa bienveillance. C'est la part subjective de l'autorité de l'enseignant. Enfin, *faire* autorité indique « *la capacité fonctionnelle, l'ensemble des savoirs*

que déploie la personne dans l'action » : ce sont les savoirs d'action qui se traduisent dans la relation scolaire par des compétence didactiques et communicationnelles.

À la suite de Bruno Robbes, nous considérons en effet que l'autorité de l'enseignant est un construit, à partir d'un ensemble de processus d'institutionnalisation, de processus internes (les savoir-être), et de processus externes (les savoir-faire). Cet ensemble de processus est en interaction permanente dans l'espace personnel de l'enseignant, lui permettant de construire, de manière plus ou moins commode, sa partie dans la relation d'autorité éducative, élaborant ainsi sa crédibilité aux yeux des élèves. Dit autrement : lorsque l'autorité fonctionne, c'est que l'enseignant est à la fois *institué*, *convaincu* et *compétent*, et que ces trois pôles travaillent ensemble à sa *crédibilité*. Ce qui peut être modélisé ainsi :

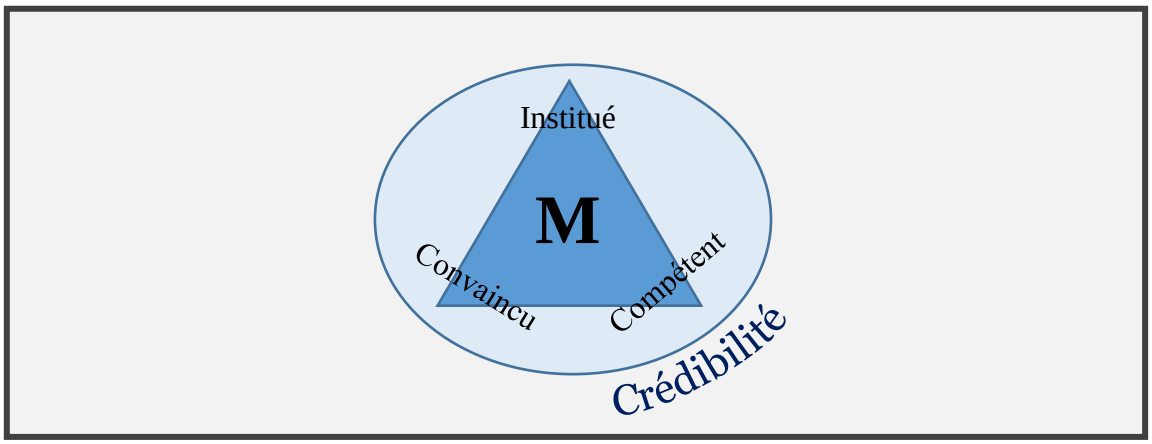

FIGURE 1 : ESPACE PERSONNEL DE L'ENSEIGNANT

En effet, à focaliser notre regard sur l'enseignant seul, il apparaît que sa crédibilité est bien un élément nécessaire de la relation d'autorité éducative. Et c'est la concomitance de ces trois pôles (être compétent, être convaincu, être institué) qui permet cette crédibilité : un enseignant doit posséder une conviction intime à même d'étayer sa détermination dans la relation, et celle-ci ne peut se déployer que si l'enseignant sait en même temps s'y prendre en situation, croit suffisamment en lui-même, et semble légitime. Mais de quelle manière chacun de ces trois pôles participe-t-il à la construction de la crédibilité ? Et comment chacun de ces trois pôles interagit-il avec les autres ?

L'enseignant compétent

Une fois déconstruit le mythe d'une autorité naturelle[1], il apparait que l'autorité du côté de l'enseignant consiste en partie en un ensemble de savoir-faire construits dans le temps et l'expérience d'une carrière et de la classe. L'enseignant qui « fait autorité » mobilise en fait un ensemble de procédés en situation et en contexte. Plus ou moins conscients, ces procédés acquis par tâtonnement, par imitation, consistent en une forme de « mise en scène » qui tend à gouverner les impressions des élèves dans le but d'instaurer une relation d'autorité éducative : en amont de la classe, ils relèvent d'une forme d'anticipation visant à *prévenir* les comportements inadaptés (mise en scène de soi, dans l'apparence et l'attitude, mise en espace, anticipation d'un scénario et préparation d'improvisations réglées). Cette anticipation peut même être réalisée bien avant d'avoir les élèves dans sa classe, ce que décrit par exemple Baptiste dans son entretien : « *Alors, par exemple, quand t'es pas de service, tu descends quand même dans la cour, t'essaies de connaitre tous les enfants, leur profil* […] *il faut que tu anticipes un petit peu ta rentrée, que tu anticipes ta classe, pour pouvoir démarrer ça en début d'année.* » (Annexe 21, p 121, l. 138).

En situation, ensuite, ces procédés relèvent d'un panel de compétences en action qui visent à *réguler* la relation : c'est d'une part l'élaboration de la façade sociale par l'usage de la voix, du regard, une attention à l'expression, l'utilisation de comportements gestuels et le travail de l'attitude, la gestion de l'espace et de la temporalité, et c'est d'autre part une utilisation réglée de l'improvisation par une écoute attentive aux élèves amenant à réguler ou adapter le scénario, un usage du discours contrôlé, des déplacements réactifs, une gestion efficace des interactions conflictuelles… Mais qu'ils soient conscients ou non (car complètement intériorisés et automatisés par les enseignants), l'ensemble de ces savoir-faire relève toujours d'une construction de la part des enseignants : une construction plus ou moins aisée, plus ou moins rapide au cours de l'expérience, selon chacun, mais une construction qui ne doit rien au naturel ou à l'inné.

Ces deux aspects de la mise en scène de l'autorité pédagogique - anticipation et régulation - s'incarnent essentiellement dans le domaine didactique (préparation et réalisation des séquences d'apprentissage) et communicationnel (interaction avec élèves dans le cadre de la relation) : ainsi, l'enseignant compétent est celui qui fait autorité en situation, car il possède et mobilise un certain nombre de savoir-faire qui participent à l'élaboration de sa compétence

[1] Voir la partie « 4.2.2.1. L'autorité n'est pas naturelle » de l'introduction, p 31.

professionnelle. Mais ses savoirs d'action restent intimement liés à ses intentions pédagogiques puisqu'autorité et pédagogie s'inscrivent dans un rapport d'étayage mutuel : en normalisant l'attitude des élèves, l'autorité sert la pédagogie puisqu'elle *permet* l'action pédagogique et rend possibles les apprentissages, et inversement, en engageant les élèves dans l'action, la pédagogie - plus exactement le travail didactique - sert l'autorité, car elle permet d'orienter leur comportement et limite ainsi la nécessité du recours aux démonstrations d'autorité. Ce que note Jean-François Blin :

> *« En conséquence, la didactique* […] *est déterminante, pour partie, des relations et des attitudes des élèves en classe.* […] *Ainsi, bon nombre de comportements perturbateurs de la classe, ceux qui ne relèvent pas d'une intervention spécialisée, peuvent être régulés par la didactique. Cela nécessite, pour l'enseignant, une connaissance des processus associés à l'acte d'apprendre et une pratique des activités didactiques susceptible de les faciliter »* (Blin, 2004).

Ces savoirs d'action, repérables (même s'ils ne sont pas toujours descriptibles par les enseignants eux-mêmes), analysables, catégorisables et donc transmissibles, peuvent donner lieu à une typologie des savoir-faire construits et mobilisés par les enseignants : c'était l'objet de notre mémoire de recherche en Master 1, *La mise en scène de l'autorité à l'école* (Beretti, 2011), qui qualifiait alors ces compétences acquises et mises en œuvre par les enseignants de « *facteurs externes* ». Cette première étude de l'autorité enseignante s'inscrivait dans une approche sociologique, en transférant le cadre d'analyse interactionniste d'Erving Goffman (1973) à la classe. Elle nous a permis d'établir que l'instauration de la relation d'autorité éducative, son maintien, sa redéfinition parfois, passent par l'utilisation d'un ensemble de gestes professionnels qui permettent à l'enseignant, avec le temps et l'expérience, de paraitre *compétent*. Et cette compétence participe à l'élaboration de sa crédibilité aux yeux des élèves : inversement, un enseignant qui ne maitrise pas ces savoirs d'action, ces gestes professionnels, sera plus en difficulté, voire décrédibilisé face à eux. Alors, le manque de compétence verra l'enseignant s'écarter d'une relation d'autorité éducative, soit dans l'abstention éducative (l'enseignant n'est plus « maître à bord »), soit dans l'abus d'autorité (les moyens utilisés relèvent de l'exercice d'un pouvoir de domination, par la séduction ou la contrainte).

Mais considérée seule, cette perspective de l'enseignant *compétent* atteint sa limite : l'autorité n'est pas qu'une mise en scène. Il ne suffit pas, pour l'enseignant, de jouer l'autorité, il lui faut *être* l'autorité, il lui faut l'incarner véritablement, intimement, il lui faut y croire lui-même pour être crédible aux yeux des autres. Lorsque l'autorité fonctionne, c'est

que *quelque chose* de l'ordre d'un processus interne est aussi à l'œuvre chez les enseignants : l'autorité professorale se joue également dans un processus de construction intime.

L'enseignant convaincu

La conviction de l'enseignant ne peut se transmettre : pour *s'autoriser* lui-même dans la relation aux élèves, l'enseignant *convaincu* est celui qui, au travers d'un processus de construction subjective, plus ou moins long, plus ou moins difficile ou chaotique, assume à la fois sa responsabilité d'éduquer et son image professorale. Composer avec son histoire de vie, avec sa propre personnalité pour élaborer un moi professionnel engagé et assumé, est le travail psychique de l'enseignant qui élabore, au travers de son expérience et de ses relations, la part subjective de son autorité : au travers de l'image de soi, de son corps-outil, de l'estime de soi, des sentiments de légitimité, de responsabilité, de justice et d'équité, au travers de l'éthique et de l'engagement éducatif, l'enseignant travaille psychiquement son rapport aux élèves dans le cadre de la relation d'autorité éducative. Il assure son moi professionnel par une confiance en soi et un sentiment d'efficacité personnelle qui s'appuient aussi sur ses savoir-faire, et son expérience de la classe.

L'ensemble de ces processus de construction endogènes constituent ce que nous avions appelé *facteurs internes* dans notre mémoire de recherche de Master 2 (Beretti, 2012), portant sur la construction de l'autorité chez les néo-enseignants. Ces savoir-être, construits au travers des expériences vécues tout autant que de l'histoire de vie de l'enseignant, participent à l'élaboration du *moi professionnel* de l'enseignant qui doit composer, parfois douloureusement, avec le *moi intime* de l'individu. Bruno Robbes (2006a) l'indique : « *Tâche jamais achevée, l'indispensable travail d'élucidation de son histoire développe la confiance suffisante en soi, affermit la personnalité ainsi disposée à s'affirmer dans ses relations* » afin d'être en mesure de « *prendre en charge la position d'autorité que la situation exige de prendre et de tenir* ».

Alors, lorsque pendant son enfance l'enseignant a souffert d'une autorité dévoyée, ou d'un sentiment d'injustice, la cohabitation entre le moi personnel et le moi professionnel est douloureuse. Lorsque l'adulte derrière le masque professoral a élaboré une posture de rejet par rapport à l'autorité, l'engagement dans le rôle éducatif est difficile. Nombreux seraient les exemples où la posture d'autorité de l'enseignant se trouve fragilisée, voire empêchée, par les fantômes de l'enseignant et les phénomènes de projection, mettant ainsi en péril tout l'équilibre du système.

De fait, l'intime d'un enseignant est aussi un élément de construction dans l'autorité professorale, à travers un ensemble de facteurs psychiques qui se cristallisent en une expression globale qui se donne à voir, facilitant ou empêchant l'élaboration de sa crédibilité. Centrales, les questions de *place* et de *distance* sont résurgentes dans ce processus : trouver sa place, faire sa place et se positionner par rapport à sa propre histoire, à ses représentations, à l'institution, à l'école en tant que lieu d'exercice, c'est pour l'enseignant se questionner par rapport à son rôle dans la relation éducative. La question de la place est traversée par les sentiments de légitimité, de responsabilité : elle se pose dans un contexte et une histoire, celle de l'enseignant, et dans une relation, avec les élèves. La notion de distance, quant à elle, questionne en termes d'ajustement : ni trop proche, ni trop loin… Distance par rapport aux élèves, au rôle préétabli et stéréotypé, à la question « sociale » de l'autorité : la distance fait appel à des aspects tels que la confiance en autrui, l'empathie, la distanciation (affective, dans la relation aux élèves, ou critique, entre le moi intime et le moi professionnel).

Ainsi, l'autorité se déploie toujours dans un contexte et une relation : même sa part subjective, intime, ne peut se réduire à une qualité personnelle.

Mais l'enseignant convaincu est celui qui *s'autorise* autant que celui qui *se sent autorisé*. Son sentiment de légitimité dans la relation aux élèves s'appuie aussi sur les rapports qu'il entretient avec ce qui l'institue : si individuelle que soit cette construction de l'autorité, elle passe aussi par la relation avec son environnement.

L'enseignant institué

L'enseignant qui se sent autorisé est *institué*, au sens large, dans un processus de construction exogène, dans son rapport à l'environnement. Rapport vertical, immuable et « *statique* » (Robbes, 2006a), il est bien sûr institué par le biais du statut délégué par l'institution scolaire qui lui confère le pouvoir d'éduquer. Son rôle est ainsi déterminé, délimité et contractualisé : il est investi d'une responsabilité et d'un devoir dans sa relation aux élèves qui le légitiment dans sa posture d'autorité et l'inscrivent dans un rapport asymétrique et non négociable avec eux. C'est la *Potestas* qui participe de son autorité professorale, qu'Eirick Prairat définit ainsi :

> *« La* Potestas *est le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut. C'est le pouvoir légal, reconnu et accordé par les instances supérieures de la société (militaires, judiciaires, scolaires…). La* Potestas *est le pouvoir de prendre des décisions, de commander, d'exiger l'obéissance dans un domaine donné en recourant à la contrainte, le cas échéant. Le professeur est investi d'une* Potestas*, c'est-à-dire d'un pouvoir légalement reconnu pour exercer sa fonction, il a notamment le droit, droit*

institutionnellement défini et encadré, de réprimander un élève si le besoin s'en fait sentir. » (Prairat, 2003, para 3).

Par la reconnaissance qu'elle lui donne au travers du concours et de la mission qu'elle lui confie, l'institution participe ainsi à la construction du sentiment de légitimité de l'enseignant, et par là de sa crédibilité. Ce que confirme Samuel dans son entretien, lorsqu'il précise que son double statut enseignant-directeur ajoute encore à sa crédibilité : « *Le statut joue forcément, moi je vois, rien qu'en tant que directeur, ou en tant qu'enseignant, dans une école, ça change.* […] *pour les plus petits, par exemple, les CP - CE1, je vois que ça joue.* » (Annexe 28, p 243, l. 115).

Mais on l'a vu, cette reconnaissance institutionnelle ne suffit plus (plus seulement) à conférer l'autorité à un enseignant[1]. Le concours obtenu n'est pas gage d'efficacité pour l'enseignant, ni de crédibilité aux yeux des élèves. En effet, l'enseignant *institué* s'inscrit dans un rapport avec son environnement plus large que la seule institution : si le rapport avec sa hiérarchie constitue une base institutionnelle nécessaire à la construction de son sentiment de responsabilité et de légitimité par la mission qui lui est conférée, d'autres appuis viennent conforter ce sentiment. La relation asymétrique s'inscrit également dans l'inégalité constitutive du rapport adulte-enfant, dans le cadre scolaire, ce qui détermine à l'avance les modalités de la relation, pour l'un comme pour les autres, sans pour autant que ce soit, une fois encore, un facteur suffisant. Enfin, d'autres relations dans le cadre de l'école permettent encore à l'enseignant de se sentir *institué* : les relations avec les collègues, qui peuvent servir d'appui par la reconnaissance et le soutien professionnel qu'ils accordent à l'enseignant, ou encore les parents des élèves, qui viennent *confier* leur enfant à l'institution scolaire, au travers de l'enseignant au titre qu'il est un agent reconnu de l'État.

Plus encore, le statut, le droit, la responsabilité et les devoirs qui vont avec, s'inscrivent localement dans l'environnement qui les accueille. Passé la porte de l'école, de la classe, l'enseignant peut compter sur la symbolique scolaire qui le porte à se sentir *institué* aux yeux de ses élèves et de lui-même : le moi professionnel entre en scène lorsqu'il entre à l'école, la personne qu'il est s'efface alors devant le professeur qu'il incarne en ces lieux. Et ce sentiment vient étayer sa conviction personnelle et participe à son tour à renforcer l'image qu'il donne à voir : sa crédibilité.

[1] Voir le second postulat préalable, en partie « 4.2.2.2 Something is rotten… in today's classrooms », dans l'introduction (p 35).

Mais un enseignant *institué* reprend à son compte le projet institutionnel : faire grandir les élèves, les rendre autonomes. La mission déléguée par l'institution s'incarne alors dans l'intention pédagogique de l'enseignant qui porte un projet *pour ses élèves,* et qui, à ce titre, possède sur eux un pouvoir d'éduquer. S'il le détourne à son compte, son autorité, illégitime, est alors dévoyée, se confondant avec la figure de l'autoritariste. Si, au contraire, l'enseignant n'assume pas sa responsabilité éducative, car il n'a pas ce sentiment de légitimité - il ne s'en sent pas le droit ou le devoir - il ne peut exercer l'autorité. Dans un cas comme dans l'autre, c'est l'ensemble du système qui en sera déstabilisé.

Compétent, convaincu et institué : chacun des pôles ne peut à lui seul conférer l'autorité à un enseignant. C'est bien l'agrégation de ces trois processus de construction - Bruno Robbes parle de « *centre de gravité* » (2006a) - qui permet à l'enseignant de déployer sa détermination dans la relation d'autorité éducative.

Plus encore, il y a interpénétration et co-construction entre les trois aspects de l'autorité de l'enseignant, qui se nourrissent les uns les autres. La conviction intime, la détermination naissent de l'augmentation réciproque des trois pôles : le statut et l'estime de soi professionnelle permettent de s'engager dans des dispositifs pédagogiques ou l'échange verbal. Les savoir-faire, comme la reconnaissance institutionnelle, assurent la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle. De même, l'expérience pratique et l'engagement éducatif favorisent le sentiment d'être reconnu. C'est ainsi l'étayage réciproque et la circularité entre les trois pôles qui produit le sentiment d'autorité pour l'enseignant : sa détermination. L'autorité n'est pas qu'une capacité, une prestance ou un pouvoir de l'enseignant : l'enseignant ne *détient* pas l'autorité (tout juste détient-t-il le pouvoir d'éduquer). Du point de vue de l'enseignant, l'autorité est construction personnelle. C'est une attitude, une façon de se positionner dans la relation qui s'enracine dans un sentiment intérieur de sérénité : l'impression d'être à sa juste place, à la bonne distance, en accord avec son rôle et ses valeurs, c'est surtout ne pas se sentir en insécurité ou dans l'incapacité. Car inversement, lorsqu'un des pôles est défaillant (manque de savoir-faire, manque de confiance en soi, non reconnaissance), alors la détermination vacille, et la crédibilité de l'enseignant s'effrite. Le système dysfonctionne.

Or c'est justement cet aspect individuel et subjectif qui fait le lit du mythe de l'autorité naturelle : la dimension « personnelle » de l'autorité (« *ça fait partie de soi* », dit Baptiste, Annexe 21, p 127, l. 405) se confond avec un don. L'exercice de l'autorité est à la fois

incarnation et figuration. En ce sens l'autorité est un construit qui repose sur des processus à la fois externes, intimes et exogènes. Et se sentir compétent, convaincu et institué produit un effet *performatif* sur la posture d'autorité : l'enseignant est crédible.

Cette façon d'être à l'autre, cette prise de position dans la relation, que nous traduisons par *crédibilité*, nait de la convergence des trois pôles : mais le crédit est du côté des élèves. Cette image que l'enseignant donne à voir est donc *un facteur de la reconnaissance* des élèves[1]. C'est en tout cas un élément nécessaire qui permet à l'enseignant d'« *influencer* » (Robbes, 2006a) les élèves, et plus largement, qui permet au système de fonctionner.

En ce sens, nous nous inscrivons dans la ligne de pensée de Bruno Robbes lorsqu'il écrit :

> *« L'enseignant qui exerce son autorité cherche à influencer un élève ou un groupe d'élèves, avec l'intention qu'il(s) consente(nt) à obéir à une demande légitime. Pour cela, il s'appuie sur son statut (dans sa double dimension générationnelle et institutionnelle), sur une confiance suffisante en soi (il ose intervenir dans une situation délicate, il va au terme du règlement du conflit …), enfin sur des savoirs d'action (relevant de la communication et de discours pédagogiques, didactiques, organisationnels) qu'il met en œuvre parce qu'il les juge adéquats à la situation. C'est l'utilisation de ces trois éléments qui conditionne l'efficacité de l'exercice de l'autorité »* (Robbes, 2014, p 57).

Mais selon le point de vue adopté (point de vue de l'enseignant ou point de vue de la relation), le terme « efficacité » peut nous sembler inadéquat. Selon nous, l'utilisation des trois éléments ne suffit pas à conditionner l'efficacité de l'exercice de l'autorité. En effet, au-delà de l'aspect individuel que nous venons d'exposer, chacun des trois pôles, au même titre que la crédibilité ou l'efficacité, sont toujours « en relation à » quelque chose ou quelqu'un. L'autorité envisagée en ce sens et du point de vue de l'enseignant n'a donc qu'un caractère partiel : nul n'incarne une autorité autrement que dans un lieu, un temps, un contexte particulier, et surtout, avec un autrui ou un groupe spécifique, sans lequel il n'aurait pas d'autorité. En effet : l'autorité en soi ne signifie rien, elle n'existe pas sans un autre (ou d'autres) pour la reconnaitre. L'autorité ne survient que dans une rencontre. Quel que soit l'aspect de l'autorité que l'on envisage, elle advient toujours par la reconnaissance d'un autrui : l'institution, les pairs, le ou les sujets sur lesquels elle s'exerce. Aussi, pour adopter le terme d'*efficacité* en parlant de l'autorité d'un enseignant, faut-il nécessairement introduire ceux sur qui elle s'exerce et mesurer de quelle manière ils participent à l'efficacité (ou non) de la relation. Ne peut-on imaginer un enseignant crédible (institué, convaincu et compétent, ou étant, faisant et ayant autorité) se faire chahuter ? N'y a-t-il pas une part active

[1] Cette notion sera développée en partie « 3.3. Crédibilité et reconnaissance : la rencontre », p 145.

d'implication de l'élève, dans ce qui conditionne l'efficacité ou l'inefficacité d'une relation d'autorité ? Face à un élève ne qui consent pas, pour ses propres raisons, même un enseignant crédible est inefficace : car l'enseignant n'est pas seul garant de l'efficacité de la rencontre. Pour qu'une relation d'autorité éducative fonctionne, il faut nécessairement que l'élève consente. Et son adhésion ne dépend pas seulement de la posture de son enseignant.

De fait, pour compléter notre analyse de l'autorité éducative dans le cadre d'une relation, et pour creuser plus loin cette typologie des éléments nécessaires mais non suffisants qui composent le système, il nous faut maintenant nous focaliser sur cet « autre » de la relation d'autorité éducative : l'éduqué.

1.2 L'élève

Avant tout, qui est, ou qui sont, ce ou ces autres ? Peut-on (doit-on) considérer « les élèves » comme une entité homogène ou comme des individus singuliers ? Peut-on, dans cette étude, réduire l'élève à l'un des deux pôles de la relation de façon binaire alors que ce qui caractérise une classe ce sont *des* élèves ? Indéniablement, les relations d'autorité éducative sont multiples dans une classe. L'une d'elles est collective, entre l'enseignant et son groupe-classe, mais elle coexiste avec une multitude d'autres qui sont des relations d'autorité éducative individualisées entre l'enseignant et chacun de ses élèves. C'est précisément ce qu'exprime Samuel en parlant du type d'autorité qu'il instaure dans sa classe : « *tu as une autorité… collective… du cadre, de ce que c'est une classe, de ce que c'est un élève. Et alors, en dessous, il y a quelque chose de largement négociable* » (Annexe 28, p 246, l. 223). Chaque élève est différent, chaque élève a une histoire singulière qui le détermine dans sa relation avec l'enseignant, qui influence sa propre posture scolaire et par là, son degré de reconnaissance de l'autorité professorale et de la crédibilité de son enseignant. En ce sens, la subjectivité de l'élève est un facteur qui, selon nous, doit être reconnu dans la construction d'une relation d'autorité éducative, et l'on doit considérer que la relation qui se noue entre l'enseignant et l'élève est à la fois singulière et collective.

Aussi, pour comprendre ce qui travaille la relation du côté élève(s), nous prenons le parti dans cette étude de considérer « l'élève » comme un individu singulier qui entretient une relation particulière avec son enseignant au sein du groupe-classe. À ce titre, nous allons focaliser notre attention, dans une démarche générale, sur l'analyse des facteurs qui peuvent influencer le rapport d'*un* élève - de tout élève - dans sa relation d'autorité éducative. Notre

travail d'enquête n'a pas été conduit dans l'objectif d'analyser sociologiquement ce qui intervient dans la construction personnelle des élèves que nous avons observés : les entretiens ont été menés en petits groupes et les élèves n'ont pas été identifiés personnellement lors des observations. Nous n'avons donc pas les données biographiques nécessaires pour établir un tableau personnalisé de chacun des élèves des classes enquêtées. Aussi, les facteurs qui influencent le rapport à l'autorité et le degré de reconnaissance d'un élève *lambda* seront théorisés, mais pas analysés de façon empirique.
Ainsi, dans cette partie, nous allons dorénavant analyser ce qui concerne « l'élève », envisagé de façon conceptuelle comme un élément nécessaire du système. Qu'est-ce qui vient travailler l'élève dans cette relation d'autorité éducative ? Dans quelle mesure et de quelle manière, l'élève est-il acteur de la relation et partie prenante de la construction de celle-ci ?

Nous l'avons évoqué au terme de la partie précédente consacrée à l'enseignant : l'autorité n'advient qu'avec la reconnaissance de celui sur lequel elle s'exerce. En ce sens, la reconnaissance de l'élève est bien un élément nécessaire du système : l'élève permet à la relation d'autorité éducative d'exister, mais ce qui permet à l'autorité éducative de *fonctionner*, c'est bien sa reconnaissance. Précisons dès à présent que cette reconnaissance est entendue au sens cognitif et non affectif[1]. La reconnaissance de l'élève indique que celui-ci admet, plus ou moins consciemment, la validité, le bien-fondé, la légitimité de la posture d'autorité de l'enseignant. L'élève qui reconnait l'autorité est un élève qui ne remet pas en question la recevabilité du message d'autorité qu'on lui adresse dans un contexte particulier. La légitimation de l'autorité par l'élève est donc un des éléments de sa reconnaissance, mais celle-ci est plus large que le simple fait de considérer l'autorité comme légitime. En effet, si la reconnaissance de l'élève est nécessaire, les éléments sur lesquels elle se fonde ne sont pas forcément les mêmes que pour l'enseignant, et la légitimité de l'autorité en est un exemple : que l'enseignant légitime son autorité de son propre point de vue - par son devoir, sa responsabilité, son statut - n'indique pas forcément que l'élève la reconnaisse sur les mêmes critères de légitimité. La légitimité est un construit social. C'est donc un élément de l'autorité qu'il nous faut examiner du point de vue de l'élève également. Tel enseignant

[1] La reconnaissance est en effet une notion ambigüe qui véhicule plusieurs sens, dont les deux premiers peuvent être confondus dans le contexte scolaire. Ici, nous employons le terme *reconnaissance* au sens cognitif, comme l'action de reconnaitre quelque chose comme étant vrai, réel ou légitime, et non au sens affectif qui désignerait un sentiment proche de la gratitude envers quelqu'un, le fait de se sentir redevable envers lui.

exerce légitimement son autorité car il se sent responsable et investi d'un pouvoir d'éduquer, mais tel élève reconnaitra sans doute l'autorité de cet enseignant pour d'autres raisons : car il est un adulte, car on est à l'école, et que *c'est comme ça*… C'est ce qu'expriment notamment les élèves de Samuel :

« ***Mais le maître il ne vous* force *pas, il vous dit juste de faire les choses…***
- *Oui voilà !*
- ***Et ça suffit. Vous obéissez.***
- [collectif] *Oui.*
- ***Vous trouvez ça normal ?***
- [collectif] *Oui.*
- ***Pourquoi ?***
- *Ben parce qu'on est à l'école ! Et à l'école c'est comme ça.*
- *Il faut écouter les maîtres.* » (Annexe 29, p 260, l. 137)

Ainsi il faut différencier reconnaissance et légitimité du point de vue de l'élève : le modèle de l'enfant comme acteur rationnel ne doit pas être entendu selon les mêmes déterminants que pour un adulte.

Précisons encore : la reconnaissance d'un élève n'implique pas nécessairement son adhésion ou son obéissance à la demande de l'enseignant (sinon il est dans une posture de soumission[1]) : s'il ne peut y avoir obéissance sans reconnaissance, à l'inverse la reconnaissance n'entraine pas nécessairement l'obéissance. Dit autrement, si c'est bien *sa* reconnaissance qui « oblige » l'élève à obéir lorsqu'il obéit (en ce cas l'autorité de l'enseignant est en plus performative), le choix de l'obéissance reste toutefois libre pour l'élève[2]. Évidemment, un élève qui reconnait l'autorité de son enseignant est tenté de choisir d'obéir… Mais pas nécessairement : car l'enseignant, son attitude, sa *crédibilité*, ne sont pas les seuls déterminants dans l'édification de la reconnaissance de l'élève. Ce qui fonde et participe à l'établissement de la reconnaissance de l'élève est multiple, complexe, et parmi tous les facteurs qui interviennent simultanément certains peuvent venir concurrencer l'autorité de l'enseignant, voire l'éclipser totalement.

La crédibilité de l'enseignant est un élément déterminant (et nécessaire), évidemment, dans la construction de la reconnaissance de l'élève. Un enseignant peu crédible, qui bafouille, qui perd ses moyens, qui ne semble pas assumer sa responsabilité, qui ne semble pas savoir où il va et où il souhaite mener ses élèves, a peu de chance d'emporter leur adhésion. Mais

[1] Obéir, c'est consentir librement à suivre les injonctions du dépositaire de l'autorité. Or à distinguer le couple autorité/obéissance du couple pouvoir/soumission, il apparait qu'il n'y a autorité éducative que lorsque l'élève a bien la liberté d'obéir ou de désobéir. S'il n'a pas la liberté de désobéir, l'éduqué est dans une posture de soumission et le rapport établi est une relation de pouvoir, et non une relation d'autorité éducative.

[2] Cette question sera étudiée plus précisément en partie « 3.5. La liberté d'obéir », p 157.

la crédibilité ne suffit pas pour autant : des enseignants déterminés et crédibles ont aussi des problèmes d'autorité, simplement car du côté de l'élève, d'autres facteurs sont à l'œuvre, qui ne dépendent pas de l'enseignant. En effet, la reconnaissance est en partie liée à la subjectivité du destinataire de l'autorité : c'est son propre système de croyances, et son interprétation de la situation aussi, qui vont fonder, et permettre sa reconnaissance. Celle-ci est donc une construction en relation(s), en miroir de l'enseignant qui construit sa crédibilité en contexte et en relation.

Pour comprendre cette construction, il nous faut élargir l'analyse aux mécanismes d'influence qui relèvent de l'ensemble des cercles d'appartenance d'un élève (l'institution, sa famille, ses pairs), ce qui nous amène à proposer le schéma suivant pour représenter l'espace personnel de l'élève dans notre système :

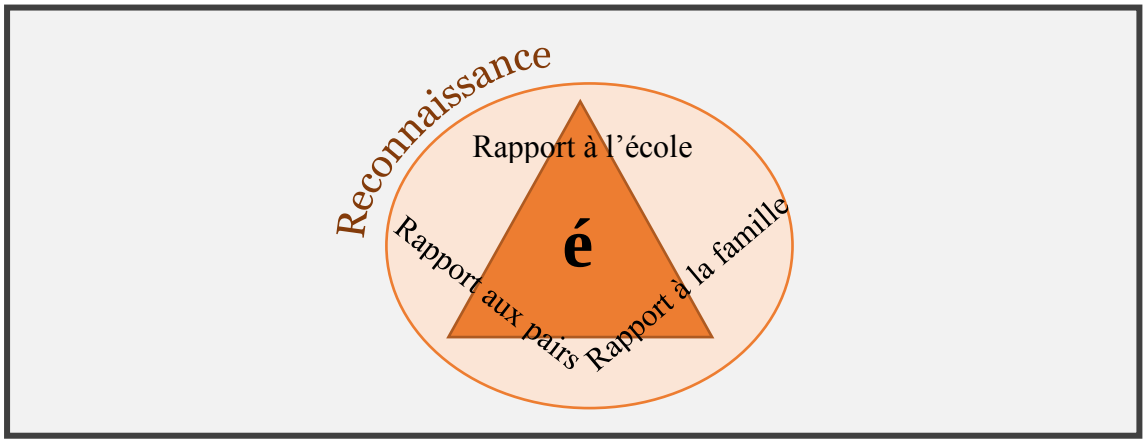

FIGURE 2 : ESPACE PERSONNEL DE L'ÉLÈVE

En effet, l'élève est lui-même déterminé par un réseau complexe d'influences qui relèvent de ses différentes appartenances à différents groupes. Élève dans la classe et dans l'école, il est en même temps enfant, inscrit dans un cercle familial et culturel, et camarade dans un groupe de pairs. L'élève pris dans la relation d'autorité éducative n'est pas neutre, il ne se positionne pas dans la relation *ex nihilo* : sa subjectivité est engagée, son vécu et son histoire individuelle travaillent aussi la relation. De quelle manière chacun de ces groupes d'appartenance influence-t-il sa posture dans la relation d'autorité éducative[1] ? Nous

[1] Pour rappel, notre travail ne vise pas à analyser empiriquement l'influence effective des différents groupes d'appartenance des élèves que nous avons enquêtés. Il aurait fallu, pour ceci, conduire des entretiens approfondis et individuels avec les élèves, ce qui n'était pas l'objet (ni le projet initial) de notre démarche. Nous nous contenterons donc ici d'identifier les trois pôles en présence dans l'espace personnel d'un élève-type et de leur impact sur sa posture en classe et sur sa reconnaissance dans la relation d'autorité éducative, sans analyser les cas concrets rencontrés.

déterminons ainsi trois pôles d'influence qui participent à l'élaboration de sa reconnaissance, en miroir de l'enseignant et de la construction de sa crédibilité.

L'élève dans son rapport à l'école

La relation d'autorité éducative entre l'enseignant et l'élève se construit dans l'expérience de la classe. Mais comme l'enseignant qui possède une expérience préalable, l'élève qui entre en classe n'est pas, au premier jour, vierge de toute expérience scolaire. Les premiers temps de la classe avec son nouvel enseignant ne sont pas ses premiers jours en tant qu'élève. Lorsque nous interrogeons Baptiste sur les dispositions (les déjà-là) de ses élèves dès le deuxième jour de classe, il nous répond : « *Oui. Mais faut peut-être pas le voir comme un deuxième jour… Faut peut-être le voir comme une dixième année, aussi…* » (Annexe 21, p 119, l. 77). D'autres relations d'autorité éducative ont précédé dans le cadre de l'école, qui ont façonné sa posture en tant qu'élève. Les élèves que nous avons observés en CM2 ont été élèves de maternelle, puis de CP, de CE1… Leur vécu d'élèves a préalablement construit chez eux un certain rapport à l'école, aux enseignants, qui aura nécessairement un impact sur toute relation d'autorité scolaire ultérieure : ce vécu, selon leur expérience individuelle, peut faciliter, ou au contraire entraver, empoisonner, la construction d'une nouvelle relation d'autorité. La relation d'autorité entre un élève et son enseignant ne part pas de rien, du côté de l'élève non plus. C'est le déjà-là construit par l'école, par la fréquentation de l'institution scolaire : des habitudes, des comportements intériorisés, des normes, des attentes, un formalisme scolaire. C'est *l'être élève*, vestige plus ou moins puissant selon les profils d'élèves, de l'autorité traditionnelle, transcendante, dont l'imaginaire collectif déplore la disparition[1]. En réalité, la classe est en partie déjà faite, avant qu'elle ne commence.

Ce conformisme préexistant chez certains élèves s'illustre *a contrario* dans leur discours lorsqu'ils décrivent leurs camarades les plus turbulents, ou un comportement qui ne serait pas celui qu'attend l'enseignant en classe. Le quatrième groupe d'enfants interviewés dans la classe de Baptiste est un groupe d'élèves jugé « sérieux », que Baptiste qualifie de « *bons* », tant au niveau du comportement que des résultats scolaires. Au cours de leur entretien, ils utilisent à onze reprises l'expression « *faire n'importe quoi* » qu'ils opposent à la notion de « *bien se comporter en classe* » ou « *se comporter correctement* ». Par exemple, lorsqu'ils disent :

[1] Voir le second postulat préalable, dans la partie « 4.2.2.2. Something is rotten… in today's classrooms » de l'introduction, p 35.

> *« Pour deux ou trois* [élèves turbulents], *on aurait fait quand même EPS, sauf ceux qui ont fait n'importe quoi.* […]
> - *Hier, par exemple, on a fait EPS, et y'en avait qui faisaient n'importe quoi avec le ballon, qui mettaient en danger les autres et qui se mettaient en danger, eh ben ils ont été punis. »* (Annexe 25, p 195, l. 226)

Dans l'esprit de ces élèves, se comporter correctement (suivre les règles) est *normal*, au sens où cela correspond à une norme qu'ils ont intégrée. À l'inverse, le « *faire n'importe quoi* », général, indéterminé, indique ce qui sort de cette norme : c'est *tout le reste*, tout comportement ou attitude qui n'entre pas dans le cadre attendu.

Parallèlement, les horizons d'attente des élèves, leurs représentations de l'école, influencent également la relation éducative qui va se nouer et donc la relation d'autorité : si aux yeux des élèves l'école remplit son rôle social, ceux-ci auront tendance à accorder leur confiance et donc à reconnaitre l'autorité des enseignants plus facilement. Inversement, lorsque le sens de l'école se trouble ou ne correspond à rien dans leurs représentations, lorsque l'école n'est plus considérée comme une condition d'accès au savoir, à une certaine position sociale (l'école comme agent de promotion sociale), ou même simplement à un métier, alors la reconnaissance de l'autorité des enseignants *en général*, est plus difficile. Dit autrement, on assiste à un phénomène de transposition d'une reconnaissance institutionnelle habituelle (ou non) sur les représentants de l'institution, les enseignants, les adultes de l'école (Dubet, 2002). En ce sens, la reconnaissance de l'élève est en partie liée à sa subjectivité : c'est son propre système de croyances, aussi, qui va permettre ou empêcher l'élaboration de sa reconnaissance.

Et effectivement, ce déclin des institutions théorisé par François Dubet (l'idée que l'institution ne bénéficie plus du crédit dont elle a bénéficié auparavant, puisqu'elle ne tient plus ses promesses) est un facteur qui vient transformer le rapport que les individus entretiennent avec les institutions, facteur aggravé par la concurrence contemporaine d'un accès au savoir démocratisé et la concurrence d'un présent généralisé : l'école promet un gain sur une temporalité longue et préconise une transmission culturelle du passé. Cette projection sur une temporalité élargie peine à se légitimer face à une société où « *le présent devient l'ultime référence* » et s'impose (Prairat, 2012, p 24).

> *« Omniprésence du présent, nous sommes coincés entre un passé, qui n'est pas oublié mais qui ne nous parle guère, et un avenir vidé des grandes espérances séculières qui ont longtemps structuré la première modernité. Passé lointain, avenir incertain, l'homme post-moderne vit dans un temps resserré. Ce sacre du présent fragilise l'autorité des éducateurs et des maîtres. Car si l'espace est la matrice du pouvoir, le temps est celle de l'autorité. »* (*Ibid.*).

Comme le suggère ici Eirick Prairat dans sa lecture anthropologique de l'érosion de l'autorité, cette concurrence du présent touche tous les éducateurs, pas seulement les enseignants. Et en effet, ces prédispositions héritées de l'histoire de vie d'un élève et de ses représentations ne se limitent pas à une influence dans ses relations à l'école ou avec l'école : l'enseignant est un adulte, et l'élève le voit comme tel derrière le masque professoral. Donc sa relation à l'enseignant est également influencée par sa relation aux adultes en général, même hors l'école. Baptiste, en parlant des différents profils d'élèves qui fréquentent une classe, évoque ceux dont le rapport à l'adulte et à l'autorité est par habitude craintif :

> *« Alors là, ceux qui en sont là, ceux qui sont vraiment… qui ont vraiment peur de toi, ceux-là, il faut leur dire : " Alors ? Qu'est-ce qui s'est passé ? ". Il faut essayer de les rassurer. Qu'ils se rendent compte que la personne en face d'eux, c'est pas une espèce de censeur, c'est pas une espèce de tortionnaire, c'est un être humain, encore. Et puis que la justice, c'est pas un couperet, c'est en fonction de la faute commise… »* (Annexe 21, p 124, l. 284).

Qui craignent de prime abord ces élèves ? Ont-ils peur de l'enseignant ou de l'adulte qui leur fait face ? Car leur rapport d'*enfant* aux adultes, construit hors l'école, vient aussi travailler leur relation d'*élève* aux enseignants : mais en tant qu'ils sont avant tout des adultes.

L'enfant dans son rapport à la famille

Lorsque nous interrogeons Sandrine sur ce qui pousse ses élèves à lui obéir, elle nous répond : « *Parce que la plupart sont quand même bien dans le moule et qu'ils ne se posent pas la question. Ils obéissent à l'adulte.* » (Annexe 26, p 214, l. 158). Puis « *je pense que les gamins obéissent, plus ou moins, parce que… parce que c'est comme ça, en fait ! Parce que je suis l'adulte et parce qu'ils sont à l'école.* » (*Ibid.*, p 215, l. 167). Ce qu'exprime ici Sandrine, c'est une indifférenciation entre l'inégalité de statut (enseignant-élève) et la différence d'état (adulte/enfant) pour certains élèves : les deux se confondent, la condition d'adulte venant renforcer le statut d'enseignant. Alors, lorsque l'histoire personnelle de l'élève a construit un rapport respectueux, obéissant sans discussion ou craintif avec les adultes de son entourage, cette attitude est transposée à la classe et dans la relation d'autorité éducative avec l'enseignant. L'histoire de l'enfant le construit en tant que *sujet* et vient influencer, voire conditionner sa posture d'élève : la biographie de l'individu influence ses relations sociales. Un rapport à l'autorité est déjà construit dans la famille, mais aussi dans d'autre lieux (crèche, centre social, club de sport) qui est, au moins en partie, transféré dans sa relation à l'enseignant.

« *Le monde adulte représente pour l'enfant les limites de sa puissance, de sa toute-puissance imaginaire, de sa violence sans limite d'avant la reconnaissance de l'autre et de l'existence de la loi* » écrit Dominique Ottavi (2008) en parlant des adultes en général et des parents dans l'espace familial, et « *le respect des exigences et des interdits, des contraintes objectives, assurent une place parmi les autres et des rapports normés à autrui et à soi-même.* » (Ottavi, 2008, p 263). D'où l'on voit que la transposition du rapport aux adultes en général peut, sans être suffisante, faciliter le travail de l'enseignant, grâce à une reconnaissance généralisée que l'enfant-élève va importer dans l'école, mais où l'on comprend également qu'une carence dans l'espace familial aura inversement une influence pernicieuse sur la relation d'autorité éducative avec l'enseignant.

Mais plus que facilitante ou gênante, la relation familiale peut aussi venir complètement supporter la relation d'autorité éducative avec l'enseignant, ou au contraire, l'empêcher littéralement. C'est le cas lorsque l'autorité parentale concurrence et surpasse l'autorité enseignante. L'entretien avec les élèves de Sandrine s'est déroulé dans la dernière semaine de l'année scolaire : seuls six élèves de la classe étaient encore présents à l'école, la plupart des autres jouaient au foot sur un terrain en dehors de l'école. Nous pouvions les voir à travers les fenêtres de la classe. Lors de l'entretien, les six élèves de Sandrine nous expliquent qu'ils n'aiment pas l'école, mais qu'ils sont « *obligés* » de venir. Nous insistons :

« ***Et pourquoi tu viens quand même, si tu n'as pas envie de venir ?***
- *Parce que ma mère, elle m'oblige.*
- ***Que ta mère ? Pas la maîtresse ?***
- *Non.*
- *À la fin de l'année, on a le droit de ne pas venir.* » (Annexe 27, p 237, l. 358).

Dans leur discours, l'école est vécue comme une contrainte familiale plutôt que comme une obligation institutionnelle. Ainsi, lorsque la famille partage les valeurs de l'école, cette autorité familiale supporte littéralement l'autorité scolaire, au risque même de l'éclipser, comme on le voit dans cet extrait. En entretien, Sandrine confirme bien l'appui que lui procure l'autorité des parents lorsqu'ils coopèrent avec elle : « *Ils obéissent, aussi, je pense, parce que leurs parents comptent aussi beaucoup sur l'école et leur disent, malgré tout, d'écouter le maître.* » (Annexe 26, p 214, l. 159). Sa propre autorité s'enracine dans la reconnaissance des élèves en grande partie grâce au système d'autorité familiale : Sandrine appuie volontairement son autorité sur l'autorité des parents avec qui elle communique beaucoup, c'est ce qu'elle décrit longuement dans son entretien (*Ibid.*, pp 213-214, l. 115 à 143).

Mais le risque d'une telle configuration, c'est que l'autorité familiale vienne concurrencer l'autorité de l'école lorsqu'au contraire les deux messages d'autorité sont contradictoires. Voici ce que notons à la fin de l'entretien avec les élèves de Sandrine, lorsque nous sommes de retour dans la classe :

> *« A ce moment-là, alors que nous échangeons toutes les deux en fond classe, pendant que les élèves présents s'occupent dans la classe (le " travail " n'a plus cours, c'est la dernière semaine, et ils ne sont plus que six à venir en classe), on voit par la fenêtre de la classe des enfants qui jouent au foot, sur un terrain, à l'extérieur de l'école. Certains d'entre eux sont des élèves de Sandrine. Mais ils ne se sont pas présentés à l'école aujourd'hui. Elle soupire et me lance : " Non mais qu'est-ce que c'est l'école* [pour eux] ... *? " »* (Annexe 27, p 240, l. 509).

On le voit, lorsque la famille « autorise » l'enfant à ne pas aller à l'école, le système de valeurs familiales surpasse la norme scolaire et l'autorité de l'enseignant. C'est ce que dit entre les lignes cet élève : « *À la fin de l'année, on a le droit de ne pas venir.* » (*Ibid.*, p 237, l. 362). Ce « droit » n'a jamais été énoncé par l'enseignante…

Ainsi, lorsque les valeurs ou les règles de comportement dans la famille viennent concurrencer les valeurs ou les règles de l'école, l'élève a plus de difficulté à reconnaitre l'autorité de l'école, ou de son enseignant qui lui intime parfois de se comporter à l'inverse de ce que lui disent ses parents : c'est le cas lorsqu'un père enseigne à son fils de rendre les coups qu'on lui porte pour se faire une place dans la cour de récréation, alors que la règle de l'école est de ne jamais frapper, et de toujours venir demander l'arbitrage d'un adulte en cas de bagarre. Si ce cas de figure ne s'est pas exactement présenté lors de notre enquête, certaines situations de conflits de loyauté similaires ont pu être observés, mais dans un autre type de cercle social : celui des pairs.

Le camarade dans son rapport aux pairs

Dans son rapport avec les pairs, l'élève n'est plus dans une relation asymétrique statutaire ou générationnelle. Si toutes les relations avec les pairs n'en sont pas pour autant égalitaires, c'est la symétrie qui détermine, au moins conceptuellement, les échanges entre pairs. Pour autant, cet environnement peut être un puissant déterminant de la posture de l'élève dans la relation d'autorité éducative avec l'enseignant et influencer sa reconnaissance de l'autorité enseignante.

À considérer l'élève dans le groupe-classe, il apparait que ce « groupe » peut exercer une autorité sur l'individu singulier qui, là encore, peut venir étayer ou concurrencer l'autorité

de l'enseignant ou de l'école. La reconnaissance de l'élève, pris isolément en face de l'enseignant, est rarement prise en défaut (bien rares sont les cas d'élèves qui défient l'enseignant seul à seul). Mais lorsqu'il se trouve au sein d'un groupe (groupe restreint ou groupe-classe) l'élève subit son influence, comme si la supériorité numéraire avait la faculté de contrebalancer, voire de renverser, le dénivelé statutaire ou générationnel : le pouvoir du groupe est d'assurer à l'individu une sécurité et une force que celui-ci ne possède pas lorsqu'il est seul, ou de l'*obliger* par l'imposition de normes internes au groupe auxquelles l'individu ne peut ou ne veut pas se soustraire. Lorsque ces normes entrent en concurrence avec celles véhiculées par l'école, l'élève est dans un conflit interne qui l'oblige à « choisir » entre les codes et les lois du groupe ou les codes et les lois de l'école (Bouin, 2015). Les phénomènes de groupe (émulation, imitation, intimidation, contagion, concurrence, etc.) peuvent ainsi déterminer les comportements des élèves au-delà de la reconnaissance qu'ils peuvent avoir de l'autorité enseignante. Pour Marcelli :

> *« Tout adolescent – et tout être humain – connaît un jour dans sa vie le choix entre obéir à la loi du groupe et le suivre ou obéir à sa conscience et désobéir à la loi du groupe. Mais il faudra qu'il obéisse : soit à la loi du groupe et qu'il désobéisse à sa conscience – son histoire d'enfant, soit à son histoire d'enfant et qu'il désobéisse à la loi du groupe. C'est la liberté : avoir le choix d'obéir ou de désobéir. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 16)

En ce sens, le groupe *et* l'enseignant font bien autorité : l'élève a le choix d'obéir à l'un ou à l'autre. De fait, lorsque ces autorités sont concurrentielles, ce qui ne signifie pas qu'elles ne sont pas *l'une et l'autre* reconnues par l'élève, celui-ci doit choisir à laquelle il adhèrera. Il se trouve alors que certains élèves choisissent de contester, ou de provoquer simplement pour ne paraitre « bouffon » aux yeux du groupe, alors même qu'ils reconnaissent le bien-fondé de l'autorité scolaire. Le choix de la désobéissance à l'enseignant n'est pas forcément le signe d'une non-reconnaissance. Ce peut être aussi un élève qui choisira de ne pas entrer dans le système de justice établi par l'école pour faire valoir ses droits bafoués, et qui préfèrera « faire justice lui-même », pour ne pas passer aux yeux du groupe pour un délateur, un pleurnichard, un faible, « *un peureux* » :

> *« **C'est pour ça que t'es obligé de te battre ?***
> - *Ben oui ! Sinon, il va continuer !... Mais après c'est pas juste pour ça : sinon, après, ils* [les autres élèves] *vont croire que je suis un peureux, aussi.*
> - ***Ah… d'accord…***
> - *Ouais ! Après, ils vont dire que je suis un peureux ! »* (Annexe 27, p 232, l. 173).

Ainsi, lorsque les niveaux de reconnaissance des élèves sont très hétérogènes dans une classe, cela peut donner lieu à des dysfonctionnements de la relation d'autorité, par un phénomène de contagion.

Le groupe est une entité vivante, changeante, faite d'amitiés, de loyauté, de tensions, de rivalités, de concurrence, d'émulation, de jalousie, de fascination : pour comprendre l'élève, il faut également prendre en compte la notion de groupe dans lequel il s'intègre. L'élève est un sujet à la fois individuel et collectif. Le groupe lui assigne également une identité, une place, un rôle, une « étiquette », qui le fait agir et réagir, pour se conformer et se valoriser ou pour s'en dégager. Les élèves du troisième groupe de Baptiste en sont un bon exemple (Annexe 24, pp 178-189) : pendant l'entretien ils ne se livrent pas intimement, ils se valorisent dans la provocation et entretiennent une posture de « mauvais garçons », image qu'ils ont dans la classe auprès des autres, mais qui ne dupe personne. Une élève d'un autre groupe dira d'eux : « *Eux, en fait, ils ne cherchent qu'à faire des bêtises, ils ne cherchent qu'à… qu'à… En fait, ils ne cherchent qu'à impressionner la classe, comme ça, quand ils sortent dehors, ils disent à toute l'école : " Oui… moi j'ai fait ci, moi j'ai fait ça… "* », (Annexe 22, p 158, l. 629).

Cette influence d'un groupe micro-localisé fait écho aux autorités concurrentielles plus larges qui régissent aussi les comportements jeunes et adolescents : la « loi du quartier », la mode, la publicité, la culture « jeune » sont ces cultures alternatives, celles des pairs, qui concurrencent la culture valorisée et diffusée par l'école. « *Car lorsque le présent devient l'ultime référence, lorsque le présent et ce qui l'accompagne (la mode, la consommation, la publicité, …) s'imposent aussi fortement, la culture des pères et des mères cède le pas devant le culte des pairs et la transmission tend à s'effacer devant l'imitation. Tyrannie du conformisme et de la* mimesis. » (Prairat, 2012, p 27).

Alors, lorsque les valeurs et les codes s'entrechoquent, enseignants et élèves ne portent pas la même lecture des situations dans la classe ou la cour de l'école, ce qu'illustre cet extrait d'un entretien des élèves de Baptiste :

> ***« Est-ce que ça vous est déjà arrivé, par contre, de ressentir qu'il* [Baptiste] *est injuste… ?***
> - *Une fois y'en avait un, c'est lui qui avait insulté ma mère. Donc quand on insulte ma mère, moi je me bats, c'est normal. On me respecte ! Eh ben c'est lui qui avait commencé à insulter ma mère et c'est moi qui suis allé au banc. Et lui il est resté jouer… »* (Annexe 24, p 186, l. 327)

Ici, le sentiment d'injustice ressenti par cet élève vient des valeurs non partagées : les valeurs de l'école ne sont pas les mêmes que les valeurs dans le groupe de pairs ou dans le quartier.

Pour l'enseignant, frapper est un acte grave : l'élève qui a frappé son camarade doit être puni. Pour l'élève, insulter est plus grave encore. Il lui semble injuste que l'élève qui a initié le conflit par une insulte ne soit pas puni. Dans cet exemple, deux systèmes de valeurs, de normes, de codes, s'affrontent. Si les règles de l'école sont finalement appliquées, elles ne peuvent emporter l'adhésion de l'élève qui a été puni : il ne reconnait pas l'autorité de l'enseignant dans ce cas.

L'élève doit donc choisir lorsqu'il se trouve dans un conflit entre deux systèmes concurrents : ce qui détermine ce choix pour lui est bien souvent le sentiment d'appartenance. En tant qu'individu social, d'autant plus à cet âge, il a besoin de faire partie d'un groupe pour assurer son identité en construction. Ce besoin peut se traduire par le rejet « librement choisi » de l'autorité de l'enseignant et une adhésion à celle du groupe, voire par la soumission à cette autre autorité, celle des pairs, qui s'exerce alors sous forme d'autoritarisme.

Mais cette concurrence n'induit pas nécessairement le rejet pur et simple de l'autorité scolaire. Tout d'abord, ces autorités concurrentielles trouvent parfois le moyen de coexister lorsque les deux univers ne se rencontrent pas : la loi des pairs peut prévaloir lorsque le regard de l'enseignant ne parvient pas jusqu'à certains espaces. La cour, notamment, est ce lieu où l'autorité du groupe de pairs peut discrètement cohabiter avec les règles scolaires :

> ***« … il me semble que dans la cour il se passe quand même des choses un peu graves… des insultes, des bagarres… Mais dans la classe, c'est plus serein ?***
> - *Ben dans la classe on est obligés, parce que si on se bagarre, par exemple, le maître va nous voir. Alors que dans la cour… il fait pas trop attention à nous… »* (Annexe 32, p 300, l. 186).

Les deux autorités coexistent : les élèves, qui reconnaissent l'une et l'autre, savent délimiter le champs d'intervention de l'une et de l'autre.

Ensuite, le besoin d'appartenance des élèves peut aussi être approprié par l'enseignant au bénéfice de sa propre autorité : lorsque le groupe valorisé est celui du groupe-classe, fédéré un enseignant perçu comme le *leader*, les élèves tendent à consentir à son autorité qu'ils reconnaissent car elle nourrit leur sentiment d'appartenance.

Ainsi, la reconnaissance de l'élève, élément nécessaire mais non suffisant du système, s'élabore à partir de la convergence d'éléments complexes. Comme pour l'enseignant, c'est dans le rapport avec l'environnement, de manière personnelle et subjective, que se construit

pour l'élève son inscription dans la relation d'autorité éducative. L'expérience scolaire, l'histoire de vie et la relation aux pairs se combinent, travaillant l'élève au travers de phénomènes de groupe, de tendance au conformisme, de besoin de reconnaissance et d'appartenance…

Qu'il y ait conflit ou étayage entre ces différents rapports au monde qui l'entourent, c'est bien, comme pour le maître, dans l'interaction et la co-construction, en contexte et en relation, que se construit chez l'élève la reconnaissance (ou non) de l'autorité éducative, une reconnaissance qui n'est elle-même que le premier pas vers son adhésion.

En effet, comme nous l'avons déjà évoqué, même lorsqu'individuellement l'élève reconnait la légitimité ou le bien-fondé de l'autorité enseignante, cela ne suffit pas à déclencher son adhésion : condition nécessaire, la reconnaissance de l'élève n'est pas gage de son obéissance. Ces trois « rapports au monde » entrent en jeu dans le « calcul » de l'élève, et ce sont eux qui, d'une part, participent à sa reconnaissance ou non, et d'autre part, participent de son attitude en situation (en classe, dans l'école) en déclenchant son adhésion, ou non.

C'est donc l'ensemble de ces facteurs qui joue, du côté de l'élève, dans la construction de la relation d'autorité. Et l'enseignant n'a pas de prise sur tous : certains facteurs sont hors de sa portée et de son champs d'action, il ne peut que composer avec. L'enseignant n'est décidément pas, loin de là, le seul déterminant de la relation d'autorité éducative.

Chapitre 2. Les places, en relation et en contexte

Puisqu'enseignant et élève entrent en relation dans un contexte particulier, la relation s'inscrit de fait dans un cadre spécifique (un cadre éducatif *et* institutionnel) qui détermine par là des places pour chacun. En ce sens, le contexte et la place des acteurs sont également des éléments nécessaires du système. « *Cet ordre culturel, institutionnel, symbolique est ce qui dit et dicte les conditions d'une vie proprement humaine parce qu'il définit des relations et assigne des places, des fonctions* […], *places qui ne sauraient être confondues sans dommages* » (Bruchon, 2013, p 152). Ainsi, le contexte est-il entendu comme un *cadre*, au double sens qu'il assigne et délimite les places de chacun, en relation à l'autre.

Or précisément, dans notre école contemporaine, le contexte impose à la relation de prendre en compte, *en même temps*, la position *haute* de l'enseignant sur l'élève, en tant qu'il exerce dans un cadre éducatif, et l'égalité entre les deux acteurs, en tant qu'ils se trouvent dans un cadre institutionnel qui s'inscrit dans un contexte démocratique[1]. Ceci pose un problème de contradiction inhérent à l'éducation contemporaine, problème aussi difficile à résoudre théoriquement que pratiquement, comme le montre Alain Renaut dans son travail (2003).

« *La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune, ni sur le pouvoir de celui qui commande; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée* » (Arendt, 1972, p 123) : si cette conception plus conservatrice de l'autorité en éducation suppose une hiérarchie entre éducateur et éduqué, cette position est littéralement contredite aujourd'hui, par Daniel Marcelli par exemple (Marcelli & Prairat, 2011, p 10). Selon le pédopsychiatre, le terme de « hiérarchie » utilisé par Arendt ne peut être retenu, puisqu'il exclut une relation de symétrie en même temps. Et en effet, si l'enseignement est bien pris dans une asymétrie statutaire, générationnelle et cognitive avec l'élève, celle-ci ne peut être qualifiée pour autant de hiérarchie, puisque la relation d'autorité éducative s'instaure dans le cadre éducatif et institutionnel d'une école soumise aux principes contemporains d'une société démocratique : l'enseignant doit de fait reconnaitre l'élève comme une *personne en devenir*. Une *personne*, tout d'abord, au sens de nature

[1] Voir le second postulat préalable, partie « 4.2.2.2 Something is rotten… in today's classrooms » de l'introduction, p 35.

morale, de dignité humaine : l'élève est digne de respect, il n'est pas une chose, un objet ou un animal. Le principe sous-jacent est que l'enfant ne doit pas être traité différemment de tout autre personne, car c'est *un semblable*. Mais c'est une personne *en devenir*, en même temps, car sa nature d'enfant établit son besoin d'une prise en charge spécifique afin qu'il grandisse *bien* et devienne autonome. Cette spécificité légitime ainsi un accompagnement de l'enfant par ses éducateurs, et son inscription dans une relation d'autorité éducative. En ce sens, l'enfant est simultanément *un autre.*

Un *semblable* mais *autre* : à ce titre, le pouvoir exercé par ses éducateurs ne saurait être un pouvoir brut, hiérarchique, transcendant (Marcelli & Prairat, 2011) : c'est un *pouvoir d'éduquer* qui place l'enseignant en position de supériorité non hiérarchique dans sa relation à l'élève. La relation établie est une relation de différence avec un facteur d'inégalité *temporaire* - dans le contexte du développement humain, le pouvoir est exercé afin d'aider celui qui est en position basse à s'épanouir et à effacer la disparité initiale - ce qui suppose une dimension morale dans la façon dont ce pouvoir est exercé. La notion de temporalité évoquée par Myriam Revaut d'Allones (2006) est à ce titre éclairante : l'enseignant n'est pas « au-dessus », mais « en avance » sur l'élève. Ce n'est pas la hiérarchie qui légitime l'asymétrie de la relation d'autorité éducative mais l'antécédence. Ainsi, élève et enseignant n'occupent pas la même place et sont inscrit dans une relation caractérisée par un dénivelé.

Une aporie théorique autant que pratique

Mais l'asymétrie, même légitime et temporaire, ne suffit pas à caractériser la relation, puisque l'élève est en même temps reconnu comme une personne et qu'à ce titre, c'est un rapport démocratique d'égalité, une symétrie, qui s'instaure entre élève et enseignant. La question est alors de savoir comment penser simultanément symétrie et asymétrie : le cadre, qui délimite un « dedans » et un « dehors » - des principes de symétrie au-dehors, des principes d'asymétrie en-dedans - ne résout pas totalement la question qui devient une aporie conceptuelle et pratique : comment penser l'élève à la fois en dehors et en dedans du cadre ? Et comment être à l'élève à la fois dans un rapport de symétrie au-delà du cadre et d'asymétrie en-dedans du cadre ?

> *« Ainsi, au plan juridique, les droits de l'enfant tendent à assimiler celui-ci à l'adulte, estompant la différence, faisant de lui un "petit homme" et non un "petit d'homme" : au plan du droit, les enfants, quel qu'en soit l'âge, sont des êtres humains achevés. À l'opposé, la psychologie du développement ne cesse de mettre en lumière les différences entre le bébé, l'enfant, l'adolescent et l'adulte, avec à chaque étape du développement des besoins spécifiques : la caractéristique fondamentale de l'être*

> *humain est son inachèvement même si le bébé comme l'enfant possèdent des compétences plus importantes que ce qu'on lui reconnaissait auparavant. Cet écartèlement conceptuel pose beaucoup plus de problèmes qu'il n'y parait au premier abord ! »* (Marcelli, 2003, p 274).

Les réponses théoriques à ce problème à la fois conceptuel et pratique ne sont pas suffisamment intelligibles :

> *« L'espace scolaire contemporain est travaillé par une tension que l'on peut résumer de la façon suivante : l'adolescent est de plus en plus souvent pensé dans une sorte d'éloignement anthropologique puisqu'il est tout sauf un adulte miniature (il y a une culture jeune, une mode jeune, un langage jeune…) et, dans le même moment, il est défini dans une très forte proximité politique à l'adulte (comme en témoignent la déclaration des droits de l'enfant ou encore les droits des lycéens dans la législation scolaire actuelle…). L'enfant est appréhendé à la fois comme semblable et différent. Il nous faut alors penser, de manière corrélative, une posture éducative qui assume et soutienne cette dialectique de l'identité et de l'altérité. »* (Prairat, 2003, para 27).

Comment entendre concrètement d'« *une manière corrélative* » ? Que signifierait pour un praticien cette corrélativité ? Alain Renaut (2004) propose une entrée juridique pour mettre au jour cette insuffisance. Celle qu'il nomme la « charge d'éduquer » est délicate à exercer à cause de la fragilisation de la dimension d'autorité qui augmentait les pouvoirs anciens, et le régime de similitude contemporain rencontre ses propres limites, en ce qu'il ne peut les *fixer* précisément : aucun indicateur de limite ne peut être aujourd'hui clairement déterminé, ce qui pose des difficultés au niveau du vécu des éducateurs.

Jusqu'où l'enfant est-il un égal ? Et dans quelles proportions ne l'est-il pas ? Aucun point de repère stable ne peut être juridiquement apporté, puisque l'enfant ne peut être *en même temps* égal et inégal en droits avec l'adulte. Les droits spécifiques de l'enfant et les droits liberté accordés à tout humain (et donc à l'enfant en tant qu'il est humain) entrent en contradiction. L'éducateur est amené à entretenir avec l'enfant une double relation d'égalité et d'inégalité en droits simultanément : dit autrement, c'est une relation d'égalité différenciée, une aporie théorique et pratique à la fois, inhérente à l'acte d'éduquer.

Une conception sur différents plans : penser symétrie et asymétrie au sein du système

Pour sortir de cette contradiction, il convient peut-être de penser symétrie et asymétrie autrement. En pratique, l'asymétrie de la relation est la plus évidente. Mais où se trouve la symétrie de la relation analysée ? Elle apparait parfois dans des dispositifs pédagogiques, pensée, autorisée et réalisée par l'enseignant lui-même dans le cadre de la relation d'autorité éducative : si elle est initiée par l'enseignant, c'est donc qu'elle se trouve contenue (*à*

l'intérieur de et *délimitée par*) dans l'asymétrie de la relation d'autorité éducative elle-même. Sur un autre plan, la symétrie se retrouve également dans le type de rapport qui s'établit entre enseignant et élèves, à un niveau supérieur : un rapport d'égalité en humanité qui impose à l'enseignant certains types de pratiques éducatives - des pratiques respectueuses de l'élève en tant que personne - et qui en exclue d'autres - des pratiques qui iraient à l'encontre de la dignité humaine. En ce sens, la symétrie se trouve être au-dessus de l'asymétrie, qui est contenue (*à l'intérieur de* et *délimitée par*) dans la symétrie de la relation démocratique. Ainsi, la symétrie dans la relation d'autorité éducative est double : elle est à la fois contenue et contenante de l'asymétrie, elle est à la fois au-dehors et en-dedans de l'asymétrie, c'est à dire du cadre éducatif. Il convient donc d'envisager non pas la symétrie de la relation d'autorité éducative, mais bien *les* symétries de la relation d'autorité éducative. Chacun de ces rapports doit ainsi être dénommé différemment afin de catégoriser symétrie(s) et asymétrie dans la relation d'autorité éducative et l'ensemble de ces rapports peut ainsi être représenté sur la modélisation du système qui s'en trouve complétée :

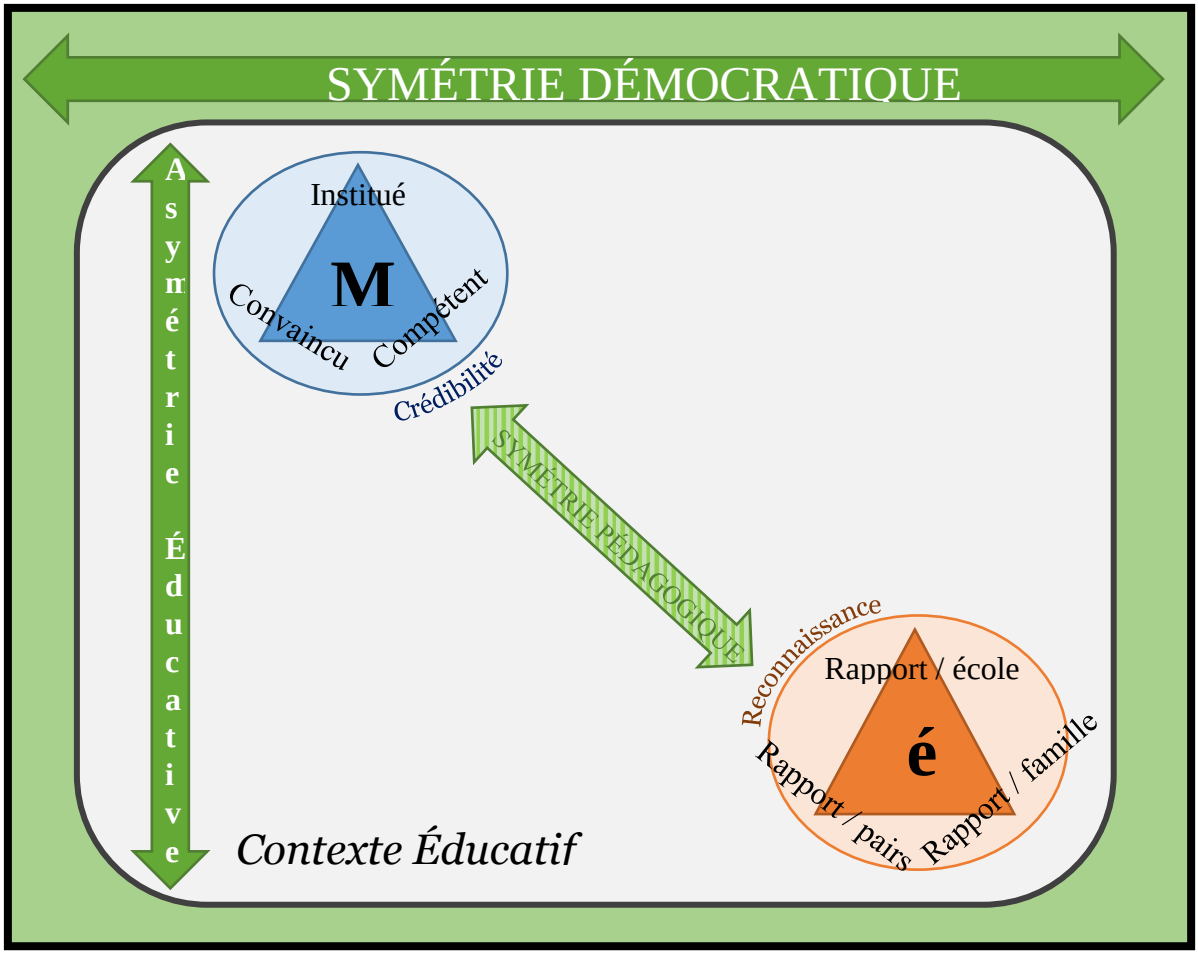

FIGURE 3 : LES PLACES DANS LE SYSTÈME

Asymétrie *éducative*, symétrie *démocratique* et symétrie *pédagogique* : quelles sont les caractéristiques de ces trois types de rapports et quel lien s'établit entre ces trois formes de placement entre l'enseignant et l'élève ?

2.1 L'asymétrie éducative : verticalité de la relation

Asymétrie assumée, en ce qu'elle est non négociable puisqu'il y a différenciation entre les acteurs de la relation éducative (entre l'enseignant et l'élève, l'adulte et l'enfant, le sachant et l'apprenant), l'asymétrie *éducative* induit une différence de places (à la fois statutaire, générationnelle et cognitive) par la reconnaissance et l'acceptation du dénivelé propre à la relation éducative.
Cette relation inscrit de fait les deux acteurs sur un axe *vertical*. Or cette verticalité n'induit pas la hiérarchie. Elle peut donc être envisagée comme une disposition modélisée au travers de l'enseignant surplombant l'élève (qui guide et contraint l'apprenant), ou inversement, par l'enseignant soutenant l'élève (le portant pédagogiquement).
Mais parce qu'elle s'inscrit dans un contexte éducatif, cette relation asymétrique est surtout légitime et nécessaire.

Légitime, car on peut l'envisager comme une responsabilité assumée envers un public vulnérable (l'enfant psychologique et physiologique est inachevé, il a des besoins spécifiques). L'enseignant qui assume sa responsabilité d'éducateur entre dans un « *rôle qui* [l'] *engage et* [l'] *oblige à la fois* » (Marcelli, 2003, p 296), puisque le pouvoir légitime d'éduquer, dans sa verticalité, répond à l'intérêt et au besoin de l'enfant. En ce sens, l'autorité de l'enseignant n'est pas un but en soi ou un profit personnel : c'est le projet d'éduquer qui la rend légitime. La fonction de l'autorité est donc articulée au projet éducatif : c'est parce qu'il a le dessein d'éduquer que l'exercice de son autorité est légitime. Par-là, la relation d'autorité éducative devient une condition nécessaire à sa charge d'éduquer, charge dont il assume la responsabilité.
Eirick Prairat l'exprime en ces termes :

> *« Il n'y a pas d'éducation sans exercice d'une forme d'autorité* […] *l'autorité est un concept méta-éducatif car l'autorité traverse et structure toutes les expériences relatives au grandir. Éduquer, c'est autoriser. Grandir, c'est se sentir autorisé, c'est se sentir graduellement, progressivement autorisé.*

> *Nous voyons ainsi que l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie. C'est la condition de l'accès à l'autonomie.* » (Marcelli & Prairat, 2011, p 4).

Pour Alain Renaut, c'est la différence de responsabilité (par la « *charge d'éduquer* ») qui justifie *a minima* la différence de statut et de place (Renaut, 2003).

À défaut, lorsque ce projet, cette ambition *pour* l'élève, est détourné pour soi-même ou vers un désir de domination personnelle, l'enseignant abuse de l'autorité qui lui est conférée. Inversement, lorsque le projet fait défaut (manque de motivation, fatalisme, désintérêt de l'enseignant), c'est le manque d'autorité ou le vide éducatif car la relation d'autorité devient un enjeu disciplinaire « en soi », sans être motivé par le projet de faire grandir.

La relation d'autorité éducative s'inscrit donc dans une verticalité à assumer, sans la nier ni l'imposer sans justification aux élèves : légitime, elle doit être présentée comme telle. C'est ce que fait Samuel lorsqu'il recadre un élève qui raille une camarade peinant à résoudre un exercice au tableau : « *Pas de commentaire, monsieur I., je te l'ai déjà dit ! C'est moi qui les fais, les commentaires ; si tu veux les faire, tu fais maître, et tu feras tous les commentaires que tu voudras !* » (Annexe 17, p 102, l. 242).

Cette légitimité de la relation d'autorité éducative, verticale, se fonde essentiellement sur sa *nécessité* : en premier lieu, l'asymétrie éducative repose sur une inégalité en vulnérabilité plus que sur une inégalité en droits (l'inégalité en droits est une conséquence de l'inégalité en vulnérabilité)[1]. L'éducation est nécessaire au petit humain, le « bien » de l'enfant est compris comme son émancipation et son accès à l'autonomie. Faire son bien (vouloir son bien), c'est l'enseigner, l'éduquer, l'accompagner dans le grandir, ce qu'il ne peut faire seul. « *l'éducation consiste d'abord à prendre soin des enfants. La légitimité de l'action éducative relève de la nécessité du* care *avant d'être une question de droits.* » (Foray, 2016, p 106). Ceci rend nécessaires les modalités d'imposition de l'autorité comme « pouvoir d'éduquer », puisque cela répond aux besoins constitutifs de l'enfant. Par-là, l'exercice de l'autorité est indispensable. Dans le contexte éducatif, l'autorité poursuit ainsi trois finalités, tournées vers l'enfant, car elles sont une nécessité à son développement.

La première s'inscrit dans le contexte de son développement psycho-affectif : comme nous l'avons indiqué en introduction[2], la psychologie et la pédopsychiatrie s'accordent à rappeler

[1] Une inégalité première en droits serait la condition de l'établissement d'une asymétrie hiérarchique, incompatible avec nos valeurs démocratiques puisque comme le suggère Alain Renaut (2004), l'enfant ne peut être en même temps égal et inégal en droits avec l'adulte.

[2] Voir dans l'introduction, « 2.3 Revue de littérature (2). La question de la légitimité de l'autorité », p 15 à 22.

qu'un adulte qui fixe des limites contenantes à un enfant ou un adolescent lui transmet des repères nécessaires à sa construction psychique (Marcelli, 2003, 2009, Naouri, 2004, 2008, Durif-Varembont, 2012, etc.). Le manque d'interdits, au contraire, provoque une angoisse d'abandon. Poser un cadre, des limites, des repères donne à l'enfant les clefs du monde et de lui-même, cela lui apprend à gérer ses pulsions, la frustration, ses débordements, à différer ses désirs immédiats, etc. Ainsi, il accède à sa liberté, en rupture avec les caractéristiques d'attachement et d'aliénation de l'infantile (Prairat, 2003, Reboul, 1992). L'autorité éducative est donc absolument nécessaire, elle remplit un rôle constitutif dans la construction psychique de l'individu.

La seconde finalité de la relation d'autorité éducative s'inscrit dans le contexte social de l'apprentissage et du devenir de l'enfant : dans l'objectif de socialiser l'enfant, l'autorité remplit un rôle nécessaire de médiation entre l'individuel et le collectif. L'articulation entre l'« être soi-même » et l'« être ensemble » passe par la contrainte, par une limitation des libertés individuelles : ce sont des limites juridiques et sociales qui permettent un apprentissage du vivre-ensemble au quotidien, et qui visent l'inscription future d'un individu moralement autonome dans la société. L'autorité, dans ce contexte de collectif, assure ainsi à la fois une fonction de lien social et de protection. Elle est une nécessité pour le « vivre-ensemble » (respect des règles, des lois, de ses représentants) en assurant et organisant la vie du groupe, et elle poursuit un objectif de socialisation. Pour Daniel Marcelli, l'autorité est un « *régulateur social absolument indispensable* » (Marcelli et Prairat, 2011, p 15).

Ainsi, pour résumer ces deux premières finalités, nous citons les propos d'Eirick Prairat : « *Le lien social d'autorité est donc un principe régulateur – non pas ordonnateur – de la relation intersubjective, tout aussi indispensable au fonctionnement social qu'à la psyché humaine. En conséquence, la relation d'autorité ne peut pas ne pas s'exercer* » (Prairat, 2010, p 123).

La troisième finalité de la relation d'autorité éducative, enfin, concerne le contexte éducatif au sens large, et plus particulièrement le contexte d'apprentissage scolaire dans notre configuration : l'objectif premier de l'école est la transmission des savoirs et l'accès à l'autonomie. Mais cet objectif ne peut être atteint qu'à la condition que l'enfant-élève accepte la contrainte de la mise au travail et de l'engagement dans les apprentissages (quelles qu'en soient les modalités pédagogiques plus ou moins transmissives, plus ou moins puérocentrées). La limite, c'est à dire le versant disciplinaire de l'autorité, *permet* la réalisation des intentions pédagogiques et les facilite. Dit autrement, l'autorité est au service

de la pédagogie (elle en est un moyen parmi d'autres), elle est, pour la pédagogie, un étayage nécessaire.

Ainsi, ces trois finalités pour le bien de l'enfant passent par l'établissement de trois limites à sa liberté absolue. Dans ce cadre, la relation d'autorité éducative est nécessaire au bon développement de l'« enfant par nature », ce qui prête à conséquences sur l'« enfant juridique » : encore dépendants, vulnérables, à éduquer, les enfants bénéficient donc de droits supplémentaires. Ce sont les droits-protection, édictés par la *Déclaration des droits de l'enfant* de 1959 par lesquels l'enfant apparait comme sujet de droit : il est envisagé comme une personne à part entière mais plus fragile par sa condition inachevée. Ces droits supplémentaires viennent donc limiter ses droits fondamentaux, ses droits-liberté en tant qu'il est un humain (*Déclaration des droits de l'homme*, de 1948) dans le but d'assurer sa protection et son éducation : la limitation de l'expression de ses droits-liberté est nécessaire pour fonder une pratique éducative en vue de le protéger et de l'aider à grandir, les droits-protection de l'enfant rendent donc nécessaire une pratique de l'autorité éducative. Sans ce cadre restrictif, l'éducation n'est pas possible.

Si aucun instrument juridique clair et décisif n'est encore disponible afin de fixer jusqu'où l'enfant n'est plus l'égal de l'adulte dans le contexte éducatif, ce cadre au sein duquel la responsabilité de l'un répond à la vulnérabilité de l'autre, assigne cependant une place légitimement et nécessairement différente à chacun.

Pour finir, si l'asymétrie éducative, dans sa verticalité, est légitime et nécessaire, qu'est-ce qui légitime, dans ce contexte éducatif, l'enseignant à prendre cette responsabilité « au nom de » et « en tant que » ? Ce n'est pas seulement en tant qu'il est adulte, ni en tant qu'il possède un savoir, mais en tant qu'il est compétent pour faire accéder l'élève à ce savoir : l'enseignant est un élément de la relation d'autorité éducative *au nom* de l'institution qui lui a conféré ce « pouvoir d'éduquer », par le statut qu'elle lui délègue *en tant* qu'il connait et possède les moyens de faire grandir les élèves. Institué, convaincu et compétent, l'enseignant est ce guide qui permettra aux élèves d'accéder aux savoirs, il est ce médiateur qui leur donnera les clés du monde : car il maitrise les savoirs qu'il enseigne, car il anticipe le développement des élèves et l'organisation des apprentissages et des savoirs qu'il met à leur disposition, car il régule la mise en collectif des différentes individualités dans la classe. Sandrine l'exprime en ces termes :

> *« Les parents me les confient, et l'institution me les confie, et il est quand même bien normal que ça ne soit pas la foire dans ma classe, rien que ça, déjà. Oui, d'un point de vue institutionnel, voilà. Et parce que je suis une adulte… euh, responsable, face à*

> *des enfants… Donc pour ça, oui, c'est légitime. Je ne me pose pas la question de la légitimité de mon autorité, si tu veux. Je pense que c'est indispensable pour pouvoir travailler correctement.* » (Annexe 26, p 214, l. 148).

Pour Samuel : « *Il me semble que c'est l'enseignant qui est responsable de l'organisation des apprentissages, et qu'il faut forcément que… à moment donné, il y ait une organisation, en fait. L'autorité, c'est surtout pour qu'il y ait quelqu'un qui organise.* » (Annexe 28, p 243, l. 97).

Le cadre et son enseignant sont également ce qui légitime la relation d'autorité éducative aux yeux des élèves, même s'ils ne rationalisent pas cette idée de manière formelle. Les élèves de Samuel nous l'expliquent en entretien :

> « ***Et comment ça se fait que le maître, il ait le droit de vous imposer ces règles ?***
> - *Ben c'est un adulte, quoi ! Il a le droit de nous imposer des choses.*
> - ***Mais tous les adultes n'ont pas le droit de vous imposer des choses, si ?***
> - *Oui mais… pour notre…*
> - *Oui mais lui, il nous apprend !*
> - ***Ah ! C'est parce qu'il vous apprend des choses, que du coup c'est nécessaire qu'il vous impose des règles ? C'est ça ?***
> - *Oui.*
> - *Oui, des moments c'est pour notre sécurité, et des moments c'est pour…*
> - *C'est pour avoir un bon travail dans la vie…. Qu'il nous fait apprendre.* » (Annexe 30, p 276, l. 159).

L'asymétrie éducative qui assigne une place différente à chacun est ainsi reconnue et assumée par chacun des acteurs. Quels en sont les marqueurs dans la pratique de classe ? L'inégalité statutaire en est le principal, marquée quelquefois par le vouvoiement des élèves à leur enseignant, par le placement spatial qui distingue l'un des autres, par un usage réservé à l'enseignant de certains accessoires (craie, tableau, vidéoprojecteur, encore parfois estrade, etc.), par la surreprésentation numéraire des élèves face à leur enseignant, etc. L'asymétrie éducative s'incarne dans la fonction d'organisation de la classe en général et en quasi-totalité : l'enseignant détermine, choisit et impose ses parti-pris pédagogiques et la conduite de la classe au moyen d'une autorité ordinaire au service de ses intentions éducatives. Lorsque l'adhésion des élèves s'émousse, lorsque l'ordre instauré est remis en question par des élèves qui rejettent les limites, alors l'asymétrie éducative s'exprime par une autorité plus démonstrative, afin d'être réinstaurée, re-légitimée, argumentée, voire négociée…

Mais cette asymétrie éducative, légitime et nécessaire, n'est ni hiérarchie, ni rapport de domination : l'enseignant ne détient qu'un pouvoir d'éduquer (un pouvoir d'agir, la *Potestas*) qui est un pouvoir qui ne se cache pas (Renaut, 2004). Ce pouvoir s'exprime par

un devoir de protection limité par la reconnaissance de l'élève comme un *égal*, encore en construction : l'asymétrie éducative n'est pas sans limite. Le risque d'un pouvoir tout protectionniste serait de légitimer la toute-puissance de l'enseignant (ou de l'institution) au-delà du pouvoir d'éduquer. La limite de l'asymétrie éducative se trouve donc dans cette reconnaissance de l'élève comme un égal en droits fondamentaux, principe inscrit dans la symétrie démocratique qui *contient* l'asymétrie éducative, au double sens de *renfermer* et de *délimiter*.

2.2 La symétrie démocratique : horizontalité de la relation

Le contexte éducatif qui légitime la relation d'autorité éducative est inscrit dans un rapport entre individus qui le dépasse : l'égalité entre humains dans le respect de leur dignité et de leurs droits-liberté.

Dans notre monde contemporain, ce rapport d'égalité est non négociable. Il garantit une symétrie entre les personnes, qui est symbolisée par la symétrie *démocratique* dans notre modélisation. Celle-ci place cette fois-ci enseignant et élève sur un axe horizontal. La reconnaissance de l'autre comme porteur des mêmes droits-liberté (sur le plan juridique) invite l'enseignant à considérer l'élève comme un semblable, sans que cela signifie pour autant une similitude sur le plan biologique : l'enfant a bien des besoins spécifiques *et donc* des droits particuliers. Mais la différence ainsi reconnue s'efface devant la symétrie démocratique (comme toute autre différence : sociale, ethnique, culturelle, sexuée, etc.) : la différence ne saurait justifier un rapport de domination entre les deux. Car ils appartiennent tous deux à un monde commun, enseignant et élève sont des *alter ego*, semblables en humanité (Renaut, 2004). La différence est reconnue, mais sur fond d'identité partagée : cette identité est leur humanité et elle garantit entre eux un égal respect de leur dignité. C'est ce sur quoi, selon Alain Renaut, nos sociétés ne peuvent plus revenir.

L'égalité s'incarne sur le plan juridique et éthique dans la relation, limitant ainsi le pouvoir d'éduquer de l'enseignant, circonscrivant sa posture à des pratiques éducatives qui ne mettront en danger, ni l'intégrité physique et morale, ni la dignité de l'élève. Quels que soient les droits et le pouvoir que l'asymétrie éducative lui confère sur l'enfant, l'éducateur ne peut exercer aucune violence, aucune forme d'humiliation sur l'enfant en tant qu'il est humain,

et en tant qu'il a droit au respect comme tout autre humain, y compris l'enseignant. Égaux sur le plan juridique et éthique, élève et enseignant ont les même droits et devoirs (droit à la dignité, devoir de respect) l'un envers l'autre. Eirick Prairat (2003, para 29) le formule ainsi : « *Si l'autorité respecte, si l'autorité génère du respect, elle appelle aussi, dans les sociétés gagnées par les valeurs d'égalité et de liberté, comme condition de son déploiement l'existence d'une communauté respectueuse entre le maître et les élèves. Dans cette perspective, le respect doit être entendu dans une acception minimale.* ». Il cite alors les mots de Patrick Pharo, qui écrit « *Le respect est une position pratique de la première personne qui consiste pour celle-ci à limiter sa liberté d'action de façon à ne pas porter atteinte à la valeur éminente qu'elle reconnaît à une personne ou à un objet, ou qu'une personne accorde à un objet* »[1].

La symétrie démocratique apporte ainsi une limitation à l'asymétrie éducative qu'elle contient : lorsqu'il exerce son pouvoir d'éduquer, l'enseignant doit toujours être en mesure de justifier que dans l'interaction et l'autorité qu'il déploie au nom de la relation éducative, il respecte la dignité et les droits fondamentaux de l'élève, c'est-à-dire qu'il l'envisage comme une *personne* au même titre que lui-même. Dans sa pratique, Baptiste pratique une forme cognitive d'identification pour s'en convaincre :

> « ***D'accord, donc d'une certaine manière tu fais de l'empathie… Tu t'identifies aux élèves en tant qu'élèves et à ce qu'ils peuvent vivre… ça conditionne un peu ta posture ?***
> - *Oui… pas forcément. Pas m'identifier aux élèves, mais… en tant que personne, tu vois ? Par exemple, moi je m'imagine devant un juge qui règlerait un conflit entre deux personnes, y'en a un qui ment et un qui ne ment pas, j'aimerais bien pouvoir faire entendre mes arguments - si j'étais d'aventure le non-coupable - en fait, j'aimerais bien pouvoir faire entendre mes arguments à la personne qui va décider de mon sort. Et de la même manière, si j'étais coupable, j'aimerais bien essayer d'expliquer pourquoi j'ai fait ça, ou pourquoi…* » (Annexe 21, p 132, l. 579).

Mais l'inscription de la relation d'autorité éducative dans la symétrie démocratique produit un deuxième effet, une autre forme de limitation de l'asymétrie éducative : puisque l'autorité éducative requiert l'adhésion de celui sur lequel elle s'exerce, c'est que celui-ci ne peut être soumis. Sujet de la relation d'autorité éducative au même titre que l'enseignant, l'élève entretient donc un rapport d'égalité avec lui, au niveau de son importance dans la relation d'autorité éducative. En ce sens, la symétrie s'incarne également dans le processus même de

[1] Pharo, P. (2001). *La logique du respect.* Pais : les éditions du Cerf, p 86.

légitimation de l'autorité éducative, puisque c'est l'élève qui légitime l'autorité de l'enseignant, par sa reconnaissance. Pris dans ce rapport de symétrie, l'enseignant ne peut utiliser ni la force ni la contrainte pour exercer son autorité : la relation d'autorité éducative n'advient que lorsque l'obligation de l'élève est librement consentie, l'adhésion du sujet obéissant ne peut être imposée par un pouvoir hiérarchique. Ainsi, la définition même de la relation d'autorité *éducative* implique cette symétrie démocratique.

Pour Alain Renaut (2004), aucun pouvoir ne peut plus s'exercer légitimement (y compris le pouvoir d'éduquer) sans se soucier d'obtenir l'adhésion de ceux sur lesquels elle s'exerce : aussi le trait caractéristique de la relation d'autorité éducative (par opposition à l'autoritarisme), c'est précisément ce fond d'égalité démocratique. C'est *parce qu*'elle s'inscrit dans un contexte démocratique que la relation d'autorité est *éducative* : l'humain a le droit d'être éduqué - c'est un droit fondamental - et non dressé. Daniel Marcelli abonde dans ce sens :

> *« Les démocraties occidentales, auxquelles nous faisons partie, ont une religion commune.* […] *c'est la pensée suivante : mon corps m'appartient, ma pensée m'appartient et nul autre que moi-même n'a de droit sur ce corps et cette pensée.* […] *Toute définition de l'autorité qui n'est pas conforme à cette définition – c'est-à-dire toutes les définitions qui en appellent à quelque chose qui se trouve au-dessus de l'individu et qui s'impose à lui, qui s'impose à ses pensées et dans son corps – n'est plus conforme à nos sociétés démocratiques. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 16).

Qu'on envisage cette limitation de l'asymétrie éducative par la question du respect de la dignité humaine ou par le souci de l'adhésion du sujet éduqué, il n'en reste pas moins que cette frontière constitue un cadre large à l'intérieur duquel tout un éventail de possibilités est envisageable : diverses modalités éducatives sont en effet acceptables dans la mesure où elles sont circonscrites par ces principes démocratiques. Hors de ceux-ci, toute forme d'autorité ne peut plus être considérée comme une relation d'autorité éducative, mais comme un abus d'autorité (ce qui ne signifie pas qu'il ne puisse alors y avoir obéissance : mais ce serait une obéissance forcée, obtenue sans l'adhésion du sujet, donc dans un rapport de soumission).

En pratique, la symétrie démocratique est peu visible. En dehors de tout ce qui convoque la réciprocité dans l'interrelation (respect réciproque, confiance réciproque, reconnaissance réciproque), seuls sont perceptibles comme signes du rapport d'égalité qui le lie à l'élève, la dépendance de l'enseignant au régime de droits et de devoirs qui le caractérise, en tant que personne : comme l'élève, l'enseignant est soumis à des devoirs, à des obligations, à des

règles qui le dépassent. La symétrie démocratique limite le pouvoir de l'enseignant, en même temps qu'elle l'oblige à une façon d'être en société comme tout un chacun.

A contrario, les manques à une véritable symétrie démocratique sont plus éclatants : paroles blessantes, humiliation, brutalité physique ou psychique. Le respect de la dignité et la recherche de l'adhésion des élèves sont invisibles à l'œil observateur qui ne peut être sensible qu'aux excès d'une asymétrie éducative. La symétrie démocratique, elle, est plus conceptuelle que pratique. Elle s'incarne dans la théorie pédagogique de la classe : aucun élève ne peut être forcé à apprendre, à comprendre, à savoir, à obéir, à s'engager, etc. Seule l'impuissance de l'enseignant est signe d'une véritable relation de personne à personne. Mais cette symétrie démocratique s'incarne surtout dans l'éthique de l'enseignant qui bricole une autorégulation de sa pratique entre textes institutionnels peu explicites et textes de lois lointains et contradictoires. La part d'interprétation subjective du praticien n'est alors qu'un faible rempart pour protéger les élèves d'une asymétrie éducative insidieusement autoritariste : où commence la maltraitance morale ? Où se trouve la limite, dans le vocabulaire utilisé à l'adresse des élèves, qui signerait un manque de respect de leur dignité ? Ceux-ci peuvent-ils se protéger eux-mêmes, seuls face à un enseignant dont la toute-puissance n'est limitée que par sa prétendue déontologie ? Qu'est-ce qui protège *effectivement* et *concrètement* les élèves de ce type de rapport, à part l'éthique de l'enseignant ? Sandrine l'évoque à demi-mots au cours de son entretien :

> *« Après, des fois, je suis toujours un peu sidérée, quand y'a un gamin qui est un peu pénible et qui essaie de me tenir tête et que je lui dis " Écoute, maintenant tu retournes t'assoir ", ou " Tu fais ci ", et j'ai toujours une petite voix qui me dit " Mon Dieu, il ne va pas le faire ", et en fait, ils le font systématiquement. Et c'est là que je me dis, des fois, tu pourrais vite en abuser aussi… »* (Annexe 26, p 214, l. 162).

Mais lorsque les élèves de Samuel nous racontent leur relation avec le « *prof du lundi* »[1], le doute est permis :

> *« **Et il fait peur, lui, quand il gronde ?***
> - *Ah oui !!*
> - ***Pourquoi ?***
> - *Il enlève pas de points, mais… il gronde !*
> - ***Et ça fait plus peur que de perdre des points ?***
> - *Euh* [ironique]*… oui, un petit peu !*
> - *Ouais !*

[1] Samuel, directeur de l'école où il enseigne, est déchargé tous les lundis, et remplacé par un enseignant qui assure son service dans sa classe. Mais Sophie, l'enseignante qui assurait la classe tous les lundis depuis le début de l'année (elle fait l'objet de l'annexe 19, p 110 à 113, dans nos observations), est en congé maternité. Elle est donc elle-même remplacée par un enseignant ZIL jusqu'à la fin de l'année. C'est le cas au moment de l'entretien avec les élèves, qui parlent alors du « prof du lundi ».

- ***Mais c'est à dire ? Qu'est-ce qui te fait peur, en fait ?***
- *Ben il crie ! Il dit " Heeeeeyyyy !!! T'as qu'à apprendre ta leçon !!! ", " Bébête ! "... Il dit des trucs comme ça. Mais pas des gros mots. Il dit des vilains mots. »* (Annexe 31, p 292, l. 376).

Si ce que nous racontent ces élèves est vrai, leur dignité est-elle encore respectée dans ce type d'échange ?

La symétrie démocratique contient l'asymétrie éducative, dans le sens où elle la limite, en limitant les pouvoirs de l'enseignant. Mais elle la contient également au sens de la contenir en son sein : parmi les droits humains se trouve le droit de bénéficier d'une bonne éducation. « *L'autorité est donc nécessaire.* […] *la pire des injustices en éducation est l'abandon.* » (Prairat, 2003, para 23). L'injustice, c'est lorsque les droits fondamentaux ne sont pas reconnus ou ne sont pas institués. Tout être humain a droit à l'éducation, l'enfant également, au titre qu'il est humain, la symétrie démocratique légitime donc la relation d'autorité éducative à son tour. Légitimation de l'autorité par l'asymétrie éducative et par la symétrie démocratique également… où l'on voit que les rapports au sein du système sont plein d'une complexité multidirectionnelle.

Ainsi, à la question de savoir comment articuler asymétrie et symétrie au sein de la relation éducative, Alain Renaut propose une limitation réciproque (2004) : que les droits-protection des enfants apportent une limite à la mise en œuvre de leurs droits-liberté, et que leurs droits-liberté les prémunissent contre une pratique de l'éducation trop exclusivement animée par l'esprit de protection. Dit autrement, et avec les catégories que nous avons établies jusqu'à présent, il faudrait que l'asymétrie éducative limite (et protège l'enfant) d'une symétrie démocratique totale, et que la symétrie démocratique limite (et protège l'enfant) d'une asymétrie éducative totale.

Mais cette perspective conceptuelle se paie du peu d'ancrage empirique qu'elle propose : de quels droits parle-t-on ? Quel exemple de droit-liberté viendrait limiter quel autre droit-protection, et inversement ? Est-ce que le droit de se lever en classe est un droit-liberté ? Ou un droit-protection ? Qui servirait quel type de rapport ? Qui protègerait l'enfant de quel excès ? Là se situe la réalité des pratiques scolaires et du questionnement des praticiens. Au-delà de la politique et de la philosophie, les enseignants se confrontent inlassablement à ce type d'interrogations : se lever en classe, est-ce autorisé ou non ? Pourquoi ? Et comment le faire appliquer ?

L'absence de réponse à ces questions pratiques vient peut-être du fait que cette théorisation n'envisage la symétrie que sur un plan juridique, politique, philosophique ou éthique. Or ce qui caractérise justement la symétrie, c'est qu'elle se dédouble sur un autre plan, en une symétrie pratique cette fois, qui touche *concrètement* l'interrelation enseignant-élève.

2.3 La symétrie pédagogique

Cette seconde symétrie est différente de la symétrie démocratique. Autorisée par l'enseignant dans le cadre de la relation éducative (au cœur du contexte éducatif), elle est proprement pédagogique. C'est un outil professionnel, un dispositif ou un moyen pédagogique parmi d'autres, à disposition de l'enseignant. En ce sens elle est ponctuelle, provisoire, négociable, et sans caractère obligatoire : aucunement nécessaire dans le déroulement de l'interaction pédagogique, elle dépend des choix et des parti-pris pédagogiques de l'enseignant (à la différence de la symétrie démocratique et de l'asymétrie éducative qui s'imposent à lui). Relation temporairement horizontale, elle est donc systématiquement initiée par l'enseignant, et se trouve de ce fait *contenue* dans l'asymétrie éducative : contenue, car elle est un des éléments de l'asymétrie éducative en tant qu'elle en est un moyen, et contenue dans le sens où elle est limitée et contrôlée par l'enseignant lui-même. En effet, elle commence et prend fin lorsque lui le décide, et elle est instaurée selon les modalités que lui a choisies. En ce sens, elle est nommée symétrie *pédagogique* dans notre modèle : l'enseignant décide de se placer dans un rapport symétrique à l'élève pour un temps, dans une configuration que lui-même détermine, puis il retrouve à terme sa place asymétrique d'éducateur et le dénivelé propre à la relation asymétrique. La symétrie pédagogique établit les conditions apparentes de la symétrie pour un temps, dans l'objectif de faire apprendre, de faire grandir, mais les soubassements de l'asymétrie éducative ne disparaissent jamais complètement. Si l'enseignant partage sa charge et son pouvoir d'éduquer un instant, s'il partage partiellement son autorité dans un contexte spécifique, il n'abandonne jamais véritablement ceux-ci : en effet, dans l'asymétrie éducative, c'est la différence de responsabilité (responsabilité de l'enseignant envers l'élève) qui justifie la différence de statut et de place. Or le statut est conditionné par « le droit » : ainsi dans la symétrie pédagogique, l'enseignant ne peut pas répondre à toutes les attentes des élèves tout simplement car il n'en a pas le droit. Lorsqu'il partage à son initiative sa responsabilité et

son autorité au sein d'un dispositif pédagogique, l'enseignant reste, au regard du droit et de l'institution, le seul responsable juridique de sa classe et de ses élèves.

La symétrie pédagogique, qui, rappelons-le, est un moyen pédagogique à l'initiative de chaque enseignant, prend des allures de rapport égalitaire entre enseignant et élèves, plus ou moins régulier, plus ou moins habituel, plus ou moins marqué selon le profil pédagogique des enseignants. En termes de pratiques, elle s'illustre selon des modalités particulières dans les classes, parfois normées et généralisées, parfois singulières et micro-localisées.
Les conseils d'enfants, les élèves-médiateurs, la co-construction des règles de vie de la classe, et plus largement les dispositifs pédagogiques issus de la pédagogie institutionnelle ou coopérative, sont des pratiques peu fréquentes mais fort marquées vers un usage récurrent de la symétrie pédagogique. D'autres pratiques, comme la disparition de l'estrade, l'usage du tableau partagé avec les élèves, la création collaborative enseignant-élèves des affichages didactiques, le tutoiement, en sont des figures plus habituelles. Sandrine par exemple (Annexe 26, p 227, l. 680 à 693), exige de ses CM2 qu'ils la vouvoient et autorise ses CE2 à la tutoyer au sein de la classe : cet ajustement pédagogique à l'âge des élèves qui composent son groupe-classe l'amène à autoriser une forme de symétrie avec les plus petits. Baptiste, lui, joue de sa place physique et de ses « *rôles* » dans la classe avec les élèves pour faire de la symétrie pédagogique un facteur d'émulation et un moyen d'apprentissage :

« ***Tu dirais que tu joues, dans la classe, entre symétrie et asymétrie, avec eux ?***

- *Oui, et j'irais même plus loin : je dirais que tu fais des rôles théâtraux à chaque fois. Y'a des moments, t'es un élève, toi aussi. Y'a des moments, quand on fait calcul mental, je me mets au milieu d'eux, et puis je finis le calcul mental en premier, et puis celui qui finit généralement juste après, celui qui essaie d'aller vite, je lui dis* [Il chuchote] *: " Eh ben alors ! Tu te dépêches, un peu ? Moi j'ai fini… ", et puis là : " Quoi ? Comment vous avez fait ? ", et tu demandes : " Alors ? Comment j'ai fait pour aller si vite ? ". Et là, y'en a : " Moi j'ai une méthode, moi j'ai une méthode ! ", donc là tu relances, tu relances un truc. Mais je crois qu'il faut toujours jouer des rôles.* » (Annexe 21, p 134, l. 694).

Un des moyens qu'utilisent la plupart des enseignants dans leur classe (c'est le cas dans les trois classes enquêtées), qui relève sans équivoque de l'élaboration d'un rapport de symétrie initié et circonscrit par l'enseignant, est l'usage d'une délégation des responsabilités dans la classe (le tableau de responsabilités, des métiers, ou des services, définit en général les charges que les élèves se voient distribuées par l'enseignant : effacer le tableau, allumer/éteindre les lumières, arroser les plantes, porter les messages, réguler le rang, inscrire les élèves pour la cantine, etc.) à des fins éducatives. L'élève « responsable » doit

s'acquitter de sa responsabilité (c'est son devoir) ce qui lui octroie un pouvoir d'agir sur les choses ou avec les autres membres de la classe (c'est son droit). Au titre qu'il est « responsable de », l'élève se voit ainsi déléguée une part de l'autorité enseignante : il a de fait « autorité sur ». Dit autrement, la responsabilité prend la forme d'un pouvoir délégué par l'enseignant, dans le cadre d'un rapport de symétrie pédagogique. L'élève, qui fait ainsi *l'expérience* de l'autorité, prend conscience que son autorité (temporaire et circonscrite) sur le domaine dont il a la responsabilité n'est pas le fait de sa personne ou de sa valeur personnelle, mais qu'elle est le corollaire de la responsabilité dont il est chargé par l'enseignant et qu'il exerce. Ce fonctionnement pré-démocratique (car temporaire et partiel) dans la classe est un système d'autorisations « au nom de » et « en tant que », au même titre que l'enseignant lui-même est chargé par l'institution d'une responsabilité éducative qui fonde son autorité sur les élèves.

Ainsi, dans la relation d'autorité éducative, l'asymétrie *éducative* est contenue dans et par la symétrie *démocratique*, et elle contient elle-même la symétrie *pédagogique* : cette dernière est donc limitée et encadrée par la responsabilité éducative et l'autorité de l'enseignant. Ignorer ce trait constitutif de la symétrie pédagogique expose à deux types de risques.
Le premier risque est le « laisser-faire » : oublier que la symétrie pédagogique est contenue dans et par l'asymétrie éducative, c'est laisser s'installer une symétrie complète entre enseignant et élèves et exercer une autorité évacuée (Robbes, 2006a) ou tenter à un moment donné, lorsque l'enseignant sent la maitrise de la classe lui échapper, de redresser brutalement et autoritairement le rapport à l'élève vers l'asymétrie éducative par l'usage d'une autorité autoritariste (Robbes, 2006a).
Le second risque est l'usage de la séduction manipulatoire : la symétrie établie à des fins pédagogiques n'est qu'illusoire. La relation, parée des atours extérieurs de la symétrie, est en réalité absolument asymétrique : l'enseignant qui fait croire à une délégation d'autorité et de responsabilité manipule en fait les élèves (le pouvoir, exercé à des fins personnelles, est dissimulé) en vue de contraindre et d'obliger leurs comportements et leurs décisions. Une véritable symétrie pédagogique, puisqu'elle est contenue par l'asymétrie éducative, n'est bien sûr qu'une symétrie partielle, mais c'est une symétrie où chacun des acteurs reste conscient de la définition des rôles qui la sous-tend et de la place de chacun dans la relation d'autorité éducative. La symétrie pédagogique, en ce qu'elle est contenue dans et par l'asymétrie éducative n'est pas une véritable symétrie démocratique, mais les élèves n'en

sont pas dupes : ils savent qu'elle est autorisée par l'enseignant qui reste, à terme, le dernier décideur et responsable. Cette transparence dans l'intention pédagogique est le pivot de cette symétrie autorisée par l'enseignant : c'est ce qui distingue pédagogie et manipulation.
La symétrie pédagogique instaurée par Baptiste dans sa classe est ainsi décrite par ses élèves qui restent lucides sur le rôle de leur enseignant : « *Mais nous, le maître, il va pas nous laisser crier, se lever et faire n'importe quoi ! Il va nous laisser des libertés, mais pas trop.* » (Annexe 25, p 194, l. 183).

La symétrie pédagogique, en ce qu'elle relève de l'initiative et des choix pédagogiques d'un enseignant, est donc optionnelle dans les pratiques. De fait, elle est plus ou moins utilisée dans les classes enquêtées, peut-être parce que la délicatesse de son utilisation la rend peu attractive. Comment concilier asymétrie éducative et symétrie pédagogique sans que l'une et l'autre ne viennent se contredire, voire s'éclipser ? Cette difficulté fait écho au défi d'exercer une asymétrie éducative compatible avec la symétrie démocratique. Alors résoudre l'équation d'une pratique fusionnant ces trois types de rapports est encore plus acrobatique.

2.4 Convergence des trois rapports au sein du système

Abordée sous un angle politique, la question vise à comprendre ce qui est acceptable ou non dans la conception d'un individu libre et égal, à éduquer dans le respect de ses droits et de sa dignité. Dans cette perspective, une réponse par la limitation réciproque des droits-protection et des droits-liberté (Renaut, 2004) est satisfaisante pour définir une relation d'autorité éducative : *a contrario,* le manque d'autorité naitrait d'une reconnaissance exclusive des droits-liberté au détriment des droits-protection.
Mais Alain Renaut le reconnait : aucun texte juridique ne permet à ce jour de clarifier ni de stabiliser cette limitation réciproque. Seule l'éthique de l'enseignant lui permet de s'orienter dans cet enchevêtrement multidimensionnel d'égalité et d'inégalité en droit avec l'élève.

Les auteurs qui tentent de répondre à cette question à partir d'un regard plus pédagogique notent à leur tour le fait que ces différents rapports d'égalité et d'inégalité, de symétrie et d'asymétrie, ne sont pas de même nature : cette diversité est précisément ce qui contribue à obscurcir la lisibilité du phénomène autorité. Ainsi, cette première clarification est fondamentale pour progresser vers la compréhension du problème. Eirick Prairat l'indique :

« *Il faut donc tenter d'articuler des choses qui ont l'air totalement hétérogènes – discipline et droit – pour tenter d'assurer une forme d'égalité morale entre les protagonistes de la relation éducative tout en maintenant une dissymétrie symbolique qui est la seule à permettre le travail d'enseignement*. », (Marcelli & Prairat, 2011, p 8). Mais malgré cet effort de clarification conceptuelle, ce qu'il faudrait entendre derrière cette tentative d'« *articulation* » entre discipline et droit reste peu explicite.

Une modélisation pour résoudre l'aporie

Réfléchir *structurellement* la coexistence des différents rapports (c'est à dire sur différents plans) permet de rendre intelligible la prise en compte concomitante de ces trois aspects dans la relation d'autorité éducative et dans la pratique enseignante. L'enfant est un *petit humain*, ce qui suppose de reconnaitre le dénivelé propre à la relation éducative (sa différence), dans la limite de son identité commune (dans le respect de sa dignité). La nécessaire autorité *éducative* ne peut être qualifiée de la sorte que dans la mesure où elle respecte la personne dans l'élève tout en prenant la responsabilité de l'accompagner dans sa construction humaine. Cette double exigence de responsabilité éducative et de respect de la dignité fonde et encadre en même temps la pratique de l'autorité enseignante. À cette fin, l'utilisation de moyens pédagogiques préparant à l'exercice démocratique de sa future citoyenneté peut enrichir la pratique éducative. Ainsi, symétrie démocratique, asymétrie éducative et symétrie pédagogique peuvent être pensées comme un enchâssement successif de différents rapports à l'élève qui se légitiment et se limitent réciproquement. La modélisation de ces trois rapports à l'élève sous forme de système[1] permet de lever la contradiction inhérente à la confrontation de termes antinomiques comme symétrie(s) et asymétrie qui peinent à être pensés simultanément.

Dans les prémisses de ce travail de recherche, une première lecture des *climats de classe*[2] nous portait à tenter de comprendre comment les concurrences internes à la classe s'établissaient entre enseignant et élèves pour déterminer qui allait « prendre le pouvoir ». Si tous les enseignants enquêtés restaient finalement chacun « seul maître à bord » de leur classe, c'était pour certains (Sandrine notamment, et Samuel dans une moindre mesure) au

[1] Voir la figure 3 : Les places dans le système, p 107.
[2] Voir la partie « 5.4 Présentation du terrain d'enquête et de ses acteurs » de l'introduction, les *climats* de chacune des classes (p 72 pour Sandrine, p 74 pour Baptiste et p 76 pour Samuel).

prix d'une lutte épuisante avec le groupe-classe. Dans la classe envisagée comme une arène, notre regard d'observatrice tentait de découvrir dans les interactions, qui, de l'enseignant ou du groupe-classe, allait dominer et par quels moyens il allait prendre l'ascendant sur l'autre. Sandrine semblait s'épuiser à garder ou tenter de reprendre le contrôle, devant sans cesse démontrer ou rejouer sa position ascendante dans la classe. Samuel semblait avoir moins à lutter, face à des élèves relativement consentants. Mais à plusieurs reprise, la bonne ambiance instaurée semblait le dépasser, et c'est par des démonstrations d'autorité éclatantes et épuisantes qu'il retrouvait sa position d'enseignant. Baptiste, pourtant dans un contexte socio-culturel peu favorable, ne semblait, au contraire, éprouver aucune difficulté, et même *ne rien faire* pour imposer sa position d'autorité au groupe.

Cette lecture des différents climats de classe nous semble, à ce stade de notre réflexion, absolument insuffisante dans la mesure où une seule perspective est envisagée : l'instauration de l'asymétrie éducative. À reprendre cette lecture au prisme de l'enchâssement des trois rapports qui structurent la relation d'autorité éducative, il nous apparait maintenant que la pratique enseignante est une conjonction complexe et multi-planaire des trois modes de relation à l'élève, permettant de faire tenir ensemble l'horizontalité et la verticalité de la relation.

La classe de Sandrine abrite une asymétrie éducative fragile : Sandrine s'épuise en effet à maintenir ou à réaffirmer le dénivelé éducatif. Parfois à bout de forces et d'arguments face à des élèves intarissables, elle dépasse à l'occasion les limites imposées par la symétrie démocratique, en surjouant une autorité qui frise avec l'exercice de la contrainte. Dans ce contexte, user d'une symétrie pédagogique serait prendre le risque de déstabiliser cette asymétrie peu assurée. Sentant son autorité menacée par ce type de dispositifs ou de modalités relationnelles, elle les utilise peu.

Pour Samuel, l'asymétrie éducative est instaurée facilement et reconnue par les élèves. Le respect mutuel qui semble caractériser les relations de prime abord laisse à penser que l'assise d'une symétrie démocratique est un préalable reconnu par tous. Détendu, Samuel participe lui-même à instaurer une ambiance souple et familière qui ressemble à une forme d'égalité avec les élèves : mais puisqu'il ne marque pas clairement les limites de cette relation symétrique en l'autorisant explicitement et en la maintenant *à l'intérieur* de l'asymétrie éducative, celle-ci ne peut être qualifiée de pédagogique. Les élèves, sans repère, s'autorisent alors des familiarités que Samuel accepte ou n'accepte pas, selon son humeur et son niveau de fatigue. Lorsqu'il perd patience, il tente brutalement de réaffirmer sa position

éducative par le biais d'une attitude et d'un discours qui fait trembler la symétrie démocratique qui structure ordinairement sa relation à eux.

Baptiste, lui est dans une prise en compte simultanée et bien établie de l'asymétrie éducative, contenue dans et par la symétrie démocratique : son pouvoir d'éduquer est exercé sans équivoque pour les élèves, à des fins tournées vers eux et pour leur bien, dans un respect stable de leur humanité. Baptiste est légitime et sûr de lui dans sa pratique de l'autorité, et le bien-fondé de sa posture éducative est clairement reconnu par ses élèves, car assis sur leur propre progression scolaire. L'asymétrie éducative s'établit donc avec le consentement des élèves, sans effort apparent de Baptiste. Dans ce contexte, une symétrie pédagogique peut trouver sa place sainement et sans ambiguïté, participant à son tour à confirmer les élèves dans leur adhésion à la relation d'autorité éducative, puisqu'ils y trouvent un espace de liberté formateur.

Ainsi, la pratique enseignante s'incarne dans un savoir-faire professionnel conjuguant éthique, compétence professionnelle et habileté relationnelle. Elle se réalise au quotidien par un bricolage individuel et difficile à coordonner que les enseignants doivent s'approprier non sans risque : ne pas maintenir l'asymétrie éducative dans une relation par trop symétrique ou ne pas reconnaitre la symétrie dans l'asymétrie de la relation éducative peut générer des dysfonctionnements dans le système.

Les risques

On pourrait établir une typologie des risques encourus par l'inadéquation de ces différents rapports au travers des notions d'abus et de manque.

Le premier risque est de verser dans une relation purement verticale, en niant totalement les vecteurs de symétrie dans la relation d'autorité éducative : en premier lieu dans un rapport de soumission, une autorité autoritariste pourrait s'établir, n'accordant aucune autonomie à l'élève, aucune sphère de liberté compatible avec sa dignité d'être humain, parce qu'elle se sentirait menacée par toute velléité de symétrie. Mais en second lieu, la nécessité de la reconnaissance de l'autorité par l'élève n'étant plus reconnue en l'absence de symétrie, le pouvoir d'éduquer pourrait s'imposer unilatéralement ou même à des fins personnelles, sans le consentement de l'*autre-semblable*. Dans un cas comme dans l'autre, la négation de la

symétrie nécessaire à une relation d'autorité éducative introduirait un dysfonctionnement dans le système qui s'orienterait vers l'abus d'autorité.

Le second risque est bilatéral : par la négation de l'asymétrie inhérente à l'acte éducatif, la relation deviendrait exclusivement horizontale. D'un côté, elle pourrait s'apparenter à une indifférence à la différence de l'élève dans un mouvement ultra-libérateur : Eirick Prairat parle alors d'« *abandon éducatif* » (Marcelli & Prairat, 2011), lorsque la responsabilité face à son besoin d'être éduqué est ignorée, laissant l'enfant exposé à des dangers pour lui-même et pour les autres. Et du côté opposé, les limites et le discernement apportés par l'asymétrie éducative faisant défaut, la relation pourrait s'abandonner à une symétrie pédagogique dévoyée, rendant l'exercice éducatif difficile voire impossible. Des deux côtés, l'absence d'asymétrie constitutive d'une relation d'autorité éducative ferait basculer la relation du côté du manque. C'est bien ce que suggère Samuel en entretien en parlant de sa proximité avec les élèves :

> *« Ça participe à la construction de ce qu'on disait juste avant, la bienveillance… C'est-à-dire que tu leur montres que tu es bien avec eux. Et donc, comme tu es bien avec eux, en général, ils sont plutôt bien avec toi. Ça participe à ça. Le seul souci, c'est que ça a plutôt tendance à les exciter. Tu vois, je me rappelle vendredi, je commençais à faire l'idiot, et bien voilà, quoi, après, tu rames. Donc voilà ! Ça ne sape pas ton autorité, mais n'empêche que, ça ne favorise pas toujours un environnement de travail… vraiment performant. C'est sûr. »* (Annexe 28, p 242, l. 39).

En effet, Samuel ne réfléchit pas son positionnement avec les élèves en termes de symétrie et d'asymétrie, ce qui contribue à brouiller les repères pour les élèves et pour lui-même : « *Je ne me suis jamais posé la question de savoir… Si je les vouvoyais ou si je les tutoyais, quelle distance je mettais.* » (*Ibid.*, p 245, l. 171). Dans son discours, la distance vient questionner la place, qui en réalité est déterminée par un axe horizontal et un axe vertical corrélativement.

Un jeu de places

On le perçoit, ces deux risques encourus par une conception exclusive de l'une *ou* l'autre (symétrie *ou* asymétrie) peuvent être évités par la prise en compte de l'une *et* l'autre. Pour Alain Renaut (2004), il faut pour cela repenser et réorganiser l'exercice du pouvoir : c'est à dire affronter la question du pouvoir délégué (le pouvoir d'éduquer), en trouvant des modalités d'exercice qui soient compatibles avec les valeurs démocratiques. Cela passe par l'usage d'un pouvoir qui ne s'impose, ni ne se cache pas. La thèse générale de son ouvrage repose sur l'idée d'un processus de retour des pouvoirs à eux-mêmes, d'un dénuement des

pouvoirs qui est inscrit dans la logique de leur devenir démocratique. Nous le dirions autrement, dans la posture d'autorité de l'enseignant, il faut que la *Potestas* reste visible et ne soit pas dissimulée derrière l'*Auctoritas*. Baptiste en a bien conscience, lorsqu'il s'exprime sur son autorité :

> *« Mais parfois y'a aussi besoin, peut-être, de remettre… de te remettre, toi, en position de… de… de te mettre* au-dessus *de la classe, quand même, de temps en temps. De réaffirmer ton… ta position… Voilà : parce que c'est bien d'encourager, d'être avec eux, d'être au milieu, à les pousser, à les tirer, etc.,* […] *Donc y'a des positions, des positionnements dans la classe à avoir… »* (Annexe 21, p 134, l. 686).

Les termes de « *position* » et de « *positionnement* » qu'il utilise rendent compte de cette notion de place, qui en appelle à la fois au statut, à la responsabilité, au devoir, à la charge, à la fonction, etc. : tout ce qui détermine ce « jeu » de la place à prendre et à tenir, dans une reconnaissance de l'asymétrie *et* de la symétrie corrélativement.

Mais les hésitations du discours révèlent aussi la gêne à dire l'asymétrie et à assumer ouvertement la position « haute » pour les enseignants. L'usage du terme « *position* » permet aussi d'éviter un usage de mots tabous, comme « pouvoir » ou « supériorité », des mots qui ne fonctionnent que difficilement avec nos valeurs éthiques, philosophiques et démocratiques. Une gêne qui ne persiste que si l'on s'obstine à concevoir la relation d'autorité éducative sur un seul plan : cette ambiguïté disparait lorsqu'on la conçoit de façon multidimensionnelle et en système, puisqu'alors symétrie et asymétrie, égalité et inégalité, respect et responsabilité peuvent s'entendre simultanément. Daniel Marcelli, parle de cette faculté à « *penser la différence sans penser la hiérarchie* » (Marcelli & Prairat, 2011, p 10), donc sans culpabilité.

Cette « *recomposition de l'autorité* », appelée par Alain Renaut et d'autres avec lui, repose sur les éducateurs : il leur revient de *savoir*, situation par situation, comment composer entre égalité et différence, et cela requiert de leur part une « *puissante inventivité* » (Renaut, 2004). Eirick Prairat, de son côté, parle de « *tact* », « *entre disposition éthique et savoir-faire pédagogique* […] *qui se découvre et s'éprouve dans la rencontre et l'expérience* » (Prairat, 2017). Alors comment les enseignants bricolent-ils effectivement cette coexistence d'exigences contradictoires dans leurs pratiques ? Au travers de l'analyse d'un objet particulier, l'usage de l'humour en classe, nous allons objectiver, à partir des données de notre enquête de terrain, comment symétrie(s) et asymétrie s'invitent effectivement dans les pratiques de nos enseignants.

L'usage de l'humour : un cas concret

L'usage de l'humour en classe est un classique pédagogique. C'est une façon de s'adresser aux élèves qui incarne en elle-même symétrie(s) et asymétrie dans le sens où elle suppose de considérer les élèves comme des *personnes*, capables de saisir l'intention de l'enseignant au-delà du sens premier de son discours, de les aborder comme des *semblables* et non comme des tout-petits ou des ignorants, sans pour autant les considérer (ou leur permettre de se considérer) comme des adultes. L'humour permet en outre d'établir une relation agréable dans un climat collectif détendu. Mais les façons dont l'humour est utilisé en classe sont très diverses, parant celui-ci d'une couleur particulière qui peut indiquer des tendances très différentes selon les contextes et les enseignants : de la blague à l'autodérision, en passant par l'ironie ou l'humour potache, il existe bien des tonalités d'humour qui dénotent en réalité des tensions à l'œuvre dans la relation, entre symétrie(s) et asymétrie, le plus souvent à l'insu des enseignants eux-mêmes. Comment les enseignants de notre enquête utilisent-ils l'humour en classe et qu'est-ce que cela dit de leur propre relation d'autorité éducative ?

Baptiste ou l'humour éducatif

Enseignant sûr de lui et respecté de ses élèves, Baptiste peut utiliser l'humour sans craindre de voir son autorité décrédibilisée pour autant. Son usage de l'humour, ponctuel, est systématiquement tourné vers l'apprentissage des élèves. Ces derniers qualifient son humour d'« *intelligent* », indiquant par-là que lorsqu'il fait des traits d'esprit, il les considère pour ce qu'ils sont, ni trop petits, ni trop grands :

> « ***En général, quand les maîtres essaient de faire un peu les imbéciles, les élèves ne les respectent pas trop…***
> - *Ah si !!!*
> - *Nan mais là, c'est pas imbécile ! Ce qu'il fait, c'est pas imbécile, c'est… de l'*humour *!*
> - *C'est de l'humour… intelligent.* » (Annexe 25, p 208, l. 738).

Pour Baptiste, l'humour est un moyen de marquer la considération qu'il porte à ses élèves, inscrivant ainsi sa relation d'autorité éducative dans une symétrie démocratique inconditionnelle.

Pour autant, sa place d'enseignant au centre de la relation d'autorité éducative n'est pas remise en question. L'humour peut alors servir à rassurer les élèves et à les déstresser dans le rapport éducatif à un enseignant qui les impressionne par sa prestance et sa posture d'autorité. Il nous parle des élèves qui ont besoin de venir lui parler :

> *« Tu sais, qui ont besoin de venir te voir : " Est-ce que… Est-ce que la leçon on l'apprend pour demain ? ", des choses comme ça, souvent sur le travail. Et la façon de leur répondre, parfois, un petit peu en plaisantant : " Ah mais non ! Mais c'est pour ce matin ! ", tu vois ? Et les petits, ils ne savent pas si c'est du lard ou du cochon, et puis au fur et à mesure ils se rendent compte : c'est bon, y'a pas de… y'a pas trop de stress. Pour le travail, on suit un cadre. »* (Annexe 21, p 122, l. 164).

Dans le cadre des apprentissages tout particulièrement, Baptiste emploie à l'occasion l'humour pour dédramatiser les erreurs des élèves : « *Il demande un nombre décimal,* […] *Abde* [un élève] *propose 007,56. Baptiste lui répond " N'oublie pas, 007 c'est James Bond, en vrai, ça n'existe pas les nombres comme ça…". Les élèves rient discrètement.* » (Annexe 3, p 17, l. 79). L'asymétrie éducative étant claire et bien établie aux yeux de tous, Baptiste est considéré par tous, de façon incontestable, comme le *leader* du groupe-classe, en ce qu'il met son autorité, et son humour, au service de leurs apprentissages. C'est le cas lorsqu'il mobilise l'autodérision pour faciliter l'apprentissage des élèves :

> *« Mehdi demande en désignant le monstre articulé que Baptiste présente : " C'est qui qui l'a fait, celui-ci ?"*
> - *Oh, c'est un grand artiste* [avec un sourire large, très théâtral]. *C'est* Rinaldo Di Baptisti *! ". Les élèves rigolent. »* (Annexe 4, p 26, l. 179).

Baptiste établit ainsi une relation d'égal à égal avec ses élèves en se prêtant au jeu du travail qu'ils vont devoir réaliser, tout en se mettant en scène de façon caricaturale. L'humour, ici employé comme un moyen pédagogique, inscrit de fait le rapport enseignant-élèves dans un rapport de symétrie pédagogique. Mais Baptiste est l'initiateur de cette symétrie qu'il contrôle quoi qu'il arrive : lors de ces échanges sur une modalité moqueuse, Baptiste maintient le cadre de l'asymétrie éducative au sein de la symétrie pédagogique. L'humour est contrôlé dans la classe par les règles d'usage qu'il impose aux élèves, en témoigne ce fragment d'observation au premier jour de classe :

> *« Un élève fait un commentaire sur un autre qui allait se lever pour corriger, alors qu'on lui demandait la réponse à l'oral. Baptiste le cloue d'un regard assassin : " Eh ! Oh ! Oh ! Qu'est-ce qui te fait rire ? T'es parfait, toi aussi ? ", avec un regard fixe, sourcils froncés, pendant un long moment… Quelques secondes plus tard, il fait un trait d'humour qui fait rire la classe, sur un tout autre sujet. »* (Annexe 7, p 47, l. 350).

Baptiste reste ainsi « celui qui fait rire », souvent à ses dépens, et toujours dans le respect d'un rapport de symétrie démocratique, mais les élèves ne doivent pas rire les uns des autres. Le groupe-classe, fédéré par un humour partagé et respectueux, est un espace d'apprentissage bienveillant et agréable, dont Baptiste est un membre comme les autres, mais dont il est, en plus, le garant. Ses élèves l'expriment ainsi :

> *« **Tu as le sentiment qu'il est avec vous dans le groupe ?***
> - *Oui.*

- *C'est comme si c'était un élève de la classe.*
- *Ben par exemple il nous fait rire…*
- *Il joue avec nous des fois.*
- *Ben c'est comme nous : des fois on s'embrouille, mais après ça va mieux.* » (Annexe 22, p 148, l. 218).

Ainsi, Baptiste utilise l'humour pour rendre l'atmosphère chaleureuse et détendue, mais toujours à des fins pédagogiques et en conservant clairement sa place entre symétrie(s) et asymétrie.

Sandrine ou l'humour railleur

Comme Baptiste, Sandrine utilise l'humour ponctuellement. Mais à la différence de celui-ci, elle est bien moins assurée dans sa position asymétrique. Aussi, sur les premiers temps de l'année, l'humour est un moyen qu'elle utilise parfois pour renforcer sa position statutaire. C'est le cas, par exemple, lorsqu'elle fait des traits d'esprit que les élèves ne comprennent pas : « *Pendant la correction* [d'un exercice de conjugaison], *elle glisse : " C'est le masculin qui l'emporte… en conjugaison uniquement…", les élèves ne relèvent pas.* » (Annexe 10, p 65, l. 107), ou encore : « *Elle distribue un petit papier pour les études, à coller. Elle commente : " L'étude, tous les jours, c'est lourd… Ça rime en plus."* » (Annexe 9, p 60, l. 332). En faisant cela, Sandrine se rassure en fait elle-même sur sa position « au-dessus » de ses élèves, puisqu'elle est la seule à saisir la finesse de son propos.

Lorsqu'elle utilise l'humour pour recadrer un élève, elle ne vise pas forcément à faire rire : l'agacement qui pointe en réalité sous ses mots lui permet plutôt d'évacuer la pression intérieure que la difficulté de sa relation aux élèves génère en elle (Annexe 12, p 73, l. 113). De même, en fait d'humour, Sandrine utilise plutôt l'ironie pour réprimander l'élève, sans particulièrement chercher la connivence : « *Mourad, réfléchis un tout petit peu : pour présenter un cahier correctement… tu penses que tu es dans la bonne position ?* » (Annexe 9, p 59, l. 264).

Mais parfois la fatigue, l'impuissance peut-être, la poussent à user d'une plaisanterie qui dénote une perte de contrôle. C'est ce que ressentent ses élèves quelquefois :

> *« Et une fois elle a dit à un élève, quand il avait besoin d'aller aux toilettes : " Tu as besoin d'une couche ? "*
> - ***Et ça, ça vous fait rire ?***
> - *Non…*
> - *À moitié…*
> - ***C'est à dire ? Si elle te le dit à toi, ça ne te fait pas rigoler, mais si elle le dit à un autre, ça te fait rigoler, c'est ça ?***
> - *Ouais…* » (Annexe 27, p 238, l. 424).

La symétrie démocratique, la reconnaissance de l'autre en tant que personne et le respect de sa dignité ne sont alors plus assurés : Sandrine utilise un ersatz d'humour qui vise en réalité à renforcer sa position asymétrique aux yeux du groupe-classe, au détriment de l'élève raillé. La symétrie démocratique ne vient plus, ici, limiter et *contenir* l'asymétrie éducative. En utilisant ainsi la raillerie, Sandrine se bat à armes inégales avec un élève qui n'est pas en mesure de se défendre, au regard de la position statutaire de son enseignante.

Les moments de symétrie pédagogique sont donc rares dans sa classe, puisqu'ils pourraient venir déstabiliser une asymétrie encore fragile. Lorsque Sandrine utilise tout de même l'humour, pour semble-t-il instaurer un climat de travail plus détendu au sein de la communauté d'apprentissage dont elle devient membre en riant avec eux, elle se positionne là encore dans une configuration qui l'amène à rire (gentiment) avec le groupe, mais toujours d'un autre élève : « *Elle ironise sur Yacin " qui fait le ménage de son casier au lieu de réfléchir ". Il répond : " Oui mais ça déborde ", alors elle dit : " Alors allons-y, avant que ça déborde de ton cerveau ".* » (Annexe 12, p 73, l. 94).

Autre exemple : « *Sandrine distribue et fait coller des bulletins de justification d'absence. Farah, une CM2 demande : " Comme ça maîtresse ? ". Sandrine lui répond avec ironie : " C'est trèèèès bien Farah… tu vas peut-être arrêter maintenant ? "* » (Annexe 9, p 60, l. 324). Cette posture lui permet en même temps de s'inclure dans le groupe et de renforcer, une fois de plus, sa position asymétrique

Au fil de l'année, les modalités de fonctionnement au sein de la classe se stabilisent et Sandrine s'assure de plus en plus à sa place de professeure. L'usage de l'humour devient alors plus fréquent, et surtout plus respectueux des élèves. Plus détendue, Sandrine éprouve moins le besoin de réaffirmer sa position dominante et s'autorise alors à utiliser l'humour comme un véritable moyen pédagogique, et non comme une arme.

Samuel ou l'humour récréatif

La classe de Samuel est une scène de théâtre. Il serait impossible de recenser ici toutes les occurrences où il manie l'humour avec ses élèves. Rarement sérieux dans la classe, Samuel fait souvent le pitre avec eux, avant tout parce que c'est dans sa personnalité.

Mais l'humour est aussi un moyen pédagogique central dans sa pratique enseignante : il s'en sert, dans le cadre d'une relation éducative efficace, pour motiver ses élèves et les engager dans leurs apprentissages. Ces élèves eux-mêmes l'expriment : « *Mais c'est bien parce que le maître, des fois, il nous fait rire, alors ça nous fait rire, et après on travaille bien ! Des*

fois il nous fait des blagues… » (Annexe 32, p 301, l. 233). Au cours d'un apprentissage, Samuel mêle le plus souvent humour et travail : « *Au cours de la séance, les élèves demandent des explications sur les mots : " Si je commence à vous expliquer tous les mots, ça va perdre un peu de son charme !!* Tu comprends-tu *???* [sic] " » (Annexe 17, p 98, l. 51). Comme pour Baptiste, l'humour est aussi, pour Samuel, un moyen de dédramatiser les erreurs et les difficultés des élèves : « *Il fait compter à Nina le nombre d'unités, sur une plaque de 100, et Nina compte, mais seulement jusqu'à 97… Il lui dit : " Eh ben, non, y'en a pas 97…* crotte de nez *!! ", puis " Faut recompter ".* » (*Ibid.*, p 102, l. 227).

En termes d'autorité éducative, il utilise également l'humour pour rappeler le cadre et les règles attendues, souvent au second degré : « *Lucas parle sans lever la main : " Oh la la, Lucas, lève la main ", et il fredonne un petit air plaintif en imitant une trompette, qui semble annoncer : " c'est perdu ! ". Il note ensuite " -2 " devant le nom de Lucas au tableau.* » (*Ibid.*, p 103, l. 274).

Souvent, il doit recadrer l'attitude de toute la classe, toujours sur le ton de l'humour, alors qu'il est lui-même à l'origine de l'euphorie générale :

> « *Samuel* […] *tape sur son bureau (imitant un roulement de tambour) et lance l'activité suivante : " Vous sortez votre ardoise ". Les CE2 s'écrient " Ouais !! ". Samuel réplique : " Non mais vous n'allez pas dire "ouais" à chaque fois que je vous demande de sortir un truc… vous avez le droit d'être heureux, mais ça va, je vous dis pas que je vous emmène à Paris ! ".* » (Annexe 18, p 106, l. 80).

Son usage de l'humour ne déborde cependant jamais des principes de respect des élèves, inscrits dans le rapport de symétrie démocratique. Il n'utilise pas l'humour pour dénigrer, comme il l'explique en parlant d'une élève qui l'agace :

> « *Je fais un travail sur moi ! Pour me dire… Parce qu'en plus, elle, c'est facile ! Elle est tellement à l'ouest que… tu peux faire rire facile ! Et je me dis : " Non ! non ! ". Et j'en avais parlé avec son ancienne maîtresse, qui me disait : " Des fois je fais gaffe, parce que pffff ! ce serait tellement facile… ". Mais comme elle m'énerve… t'as envie d'être méchant… Voilà.* » (Annexe 28, p 252, l. 460).

Il sait que l'humour peut servir d'arme pour établir son pouvoir sur un élève vulnérable, mais il essaie de s'en prémunir. C'est une posture professionnelle, éthique. L'enseignant s'autorégule dans le cadre de la symétrie démocratique qui vient véritablement *contenir* le pouvoir qu'il possède dans le cadre de l'asymétrie éducative et qu'il pourrait détourner à son profit. Au contraire, l'humour est pour lui une manière de donner une place et de l'attention à chacun

Tout naturellement pour lui, l'usage de l'humour se prolonge dans un rapport d'égal à égal avec les élèves : en instaurant une ambiance de travail détendue, il compte favoriser le bien-

être des élèves et donc leurs apprentissages. Pour cela, il fédère la communauté d'apprenant autour de l'humour qu'ils partagent : « *Samuel fait une blague sur un philosophe. C'est une plaisanterie privée avec ses élèves. Ils se mettent tous à rire, Lili prend même un fou rire, et Samuel rit avec elle un long moment.* » (Annexe 18, p 106, l. 52). De cette manière, il s'inclue lui-même dans le groupe. L'ambiance générale, divertissante, est globalement respectueuse :

> « *Entre les récitations, l'ambiance est détendue : Samuel et ses élèves font de l'humour, ironisent gentiment et font des commentaires pour faire rire la classe ; Samuel en dit autant que ses élèves. Mais dès qu'un élève commence, ou va commencer à réciter, la classe fait silence : " Allez, chut !! On écoute Untel s'il vous plait ! ", et le silence se fait.* » (Annexe 20, p 114, l. 24).

Cette ambiance récréative s'étend jusqu'aux situations d'apprentissage, y compris par l'autodérision dont fait preuve Samuel :

> « *Pendant l'explication, Samuel dit : " Entre le 'a' et le 'u', vous avez une tripotée de lettres pour trouver un mot ", les élèves éclatent de rire. Il reprend : " Oui,* une tripotée *!!! Vous avez jamais entendu ce mot ? ", avec un accent marseillais et toute une gestuelle théâtrale. Les élèves rigolent de plus belle. Puis il enchaine directement sur une consigne pour les CM1. Le silence revient.* » (Annexe 17, p 99, l. 126).

Mais cette ambiance récréative n'est en réalité pas suffisamment encadrée et délimitée pour les élèves qui participent joyeusement. L'humour pédagogique prend alors des allures d'humour entre copains. Parfois, les élèves « s'autorisent » tout seuls des traits d'esprit en suivant le modèle de Samuel : « *8h45 : le groupe concerné (tous les CE2) se lève et va changer son livre avec les deux personnes. Samuel reste avec les huit CM1. Il commence : " Ah, nous voilà tranquilles ". Sarah renchérit : " Oui c'est mieux sans les schtroumfs ".* » (Annexe 18, p 106, l. 40). Ou encore : « *Sarah baille bruyamment : il la regarde en secouant la tête, elle sourit. Il lui lance : " Ben non ! C'est pas drôle… ".* » (*Ibid.*, p 108, l. 129). Samuel n'étant pas toujours garant de l'asymétrie qui encadre ces moments de symétrie, certains élèves ne savent plus quelle est la limite entre l'humour partagé et le manque de respect.

Lorsqu'il en prend conscience, Samuel doit alors recadrer le groupe. Lorsqu'il le fait au travers d'un trait d'humour, le message d'autorité est inféré : « *Oh ! Oh ! On n'est pas au stade* » (Annexe 20, p 114, l. 29). Mais parfois, le recadrage se fait brutalement par le biais d'un discours cinglant qui n'a plus qu'un lointain rapport avec de l'humour : « *Puis Yasna pose une question en même temps que Samuel parle : " Mais tu vas fermer ta bouche, Yasna C. !!! T'es pas dans ta salle de bain, ma cocotte !!! ". Son ton est plus ferme, plus fort. Un temps. " Tu saoules !! ". Les élèves se taisent tous, d'un coup.* » (Annexe 17, p 99, l. 110). Ainsi, sous couvert d'humour, ses mots flirtent avec le dénigrement, comme dans cet extrait

où il infantilise volontairement deux élèves qui ont dépassé le cadre des règles de la classe : « *Samuel répond : " Si ça ne vous intéresse pas ce qu'on raconte, n'hésitez pas à sortir, la porte est ouverte ", puis il garde le silence longtemps, en fixant Lili ; puis " Vas-y, répète, Ludovic, je suis désolé, mais t'as deux petites filles qui sont pas très polies derrière toi. "* » (*Ibid.*, p 100, l. 149). Indirectement, le second degré utilisé ici vise en réalité à réaffirmer l'asymétrie de sa position dans la classe.

Ainsi, Samuel est parfois excessif dans son usage quasi permanent d'un humour au service d'une ambiance chaleureuse, détendue et motivante pour les élèves, au risque que ceux-ci perdent de vue le cadre asymétrique dans lequel la symétrie pédagogique s'intègre : la symétrie avec les élèves est alors totale, véritable, et Samuel a du mal à restaurer sa position asymétrique : il ne contrôle plus les traits d'humour des élèves ni leur excitation, et parfois il réagit mal à leurs interventions. S'ensuit alors parfois une « démonstration d'autorité » pour reprendre le contrôle puisque l'asymétrie éducative ne fait pas suffisamment office de cadre contenant.

C'est ce qu'expriment ses élèves en entretien, lorsque nous les interrogeons sur la posture clownesque de Samuel en classe :

« ***Il vous fait rigoler ?***
- [collectif] *Ouiiii !!*
- ***Bon, ben il est pas sévère, alors ?***
- *Ben… des fois il est rigolo, mais…*
- *Moi… ce matin, il m'a dit : " Quel triangle c'est ? ", j'ai dit : " Le triangle des Bermudes ". Pour rigoler. Mais… il a un peu rigolé, mais il a dit : " Oh, celle-ci !! ". Au début, j'avais cru qu'il rigolait, mais après il… à mon avis, il a un peu dû… Aussi, des fois il nous dit : " C'est moi le maître, c'est moi qui fait les blagues ".*
- ***Et vous, vous n'avez pas le droit d'en faire ?***
- *Non !*
- *Non…*
- ***Et vous trouvez que c'est pas normal ?***
- *Ah ben moi je trouve pas ça normal !*
- ***Pourquoi ?***
- *On a le droit de faire des blagues ! De rire un petit peu ! Et lui il nous fait rire, alors je sais pas pourquoi nous on n'aurait pas le droit !* » (Annexe 30, p 277, l. 231).

L'asymétrie éducative devrait normalement offrir des repères au cœur de la symétrie pédagogique : cette absence déstabilise les élèves qui ne savent plus si le « clown » qu'ils ont parfois en face d'eux est le maître ou un copain, et ils ne savent plus vraiment quel comportement est acceptable ou non avec lui.

Ainsi, si pour Sandrine, le manque dans le rapport de symétrie démocratique est imputable à une asymétrie fragile, pour Samuel, l'excès de symétrie pédagogique (une symétrie totale, en réalité), est sans doute dû à la facilité apparente de l'asymétrie instaurée avec ses élèves. On voit ainsi comment la difficulté à concilier les trois formes de rapport de façon contingente peut générer des difficultés dans l'exercice de l'autorité dans la classe. Mais sortir à l'occasion du cadre de la symétrie démocratique ou instaurer ponctuellement une symétrie excessive avec les élèves n'indique pas que ces enseignants n'ont pas d'autorité (les élèves ne sont pas en danger dans la classe et ils progressent), ou qu'ils n'exerceraient pas une autorité *éducativ*e. S'ils ont, au contraire de Baptiste, plus de difficulté à concilier symétrie démocratique, asymétrie éducative et symétrie pédagogique dans leur pratique, le système trouve toutefois son équilibre malgré les déséquilibres, puisque comme Baptiste, ces enseignants ne sont pas dans un rapport exclusif à la symétrie ou à l'asymétrie : ils intègrent *in fine*, à la fois l'horizontalité et la verticalité de leur relation aux élèves.
En conséquence, à la question de savoir ce qui est acceptable ou non dans la conception d'un individu libre et égal, à éduquer dans le respect de ses droits et de sa dignité, nous répondons que tous les moyens pédagogiques qui visent la progression de l'élève vers l'autonomie sont acceptables tant qu'ils respectent sa dignité en tant qu'humain, quitte à limiter son champ de liberté dans l'intention de le protéger et de le faire grandir, et tant qu'il n'induisent pas l'élève dans l'erreur de croire qu'il est tout l'égal de son enseignant au sein de la classe.

Ainsi, avec l'enseignant (institué, convaincu et compétent qui construit sa crédibilité) et l'élève (qui construit sa reconnaissance dans ses différents rapports au monde qui l'entoure), *le contexte* et *la place* de chacun des acteurs (entre symétrie(s) et asymétrie) sont également des éléments nécessaires mais non suffisants du système. Mais cet inventaire est encore incomplet pour comprendre la relation d'autorité éducative dans son ensemble. Entre symétrie(s) et asymétrie, enseignant et élève *entrent* littéralement *en relation*, c'est ce que nous nommons *le lien.*

Chapitre 3. La rencontre dans la relation, un lien.

Pour Daniel Marcelli, « *l'autorité ne peut se définir comme le résultat d'une qualité (ou d'un défaut) à l'intérieur d'une unique personne mais sa définition impose de recourir à la présence de deux individus en relation. Alors l'autorité peut apparaitre comme quelque chose qui s'inscrit au cœur de leur relation, et susceptible de la définir.* » (Marcelli, 2003, p 257). Ce *quelque chose* prend corps dans le quotidien de la classe : enseignant et élève, *en relation*, se rencontrent, échangent et interagissent dans le contexte scolaire.

« *Ainsi, l'autorité n'est jamais l'affaire d'un individu seul, isolé, mais procède toujours d'un lien entre le personnel et le collectif car elle requiert une reconnaissance, l'établissement d'un lien de réciprocité entre le détenteur de cette autorité et celui à qui elle s'adresse, un partage, en quelque sorte*. » (*Ibid.*, 2003, p 259). Ce *lien* qui réunit les deux acteurs en relation est en effet caractérisé par une forte réciprocité : quel que soit l'élément analysé, il s'inscrit systématiquement dans l'intersubjectivité et se définit toujours au travers d'un mouvement à double sens, par une opération de l'un sur l'autre, et réciproquement. C'est précisément l'essence de ce que l'on appelle une « relation », et qui permet d'ailleurs d'inscrire le rapport enseignant-élève dans le cadre d'une relation d'autorité *éducative*, au contraire d'une relation d'autorité transcendante qui se joue à sens unique. De fait, cette réciprocité agit littéralement sur chacun des acteurs. Ni la crédibilité de l'un, ni la croyance de l'autre, ne sont *de facto*, ni ne restent intactes dans la rencontre : elles s'ajustent et se co-construisent au travers du lien, dans les échanges quotidiens. Là où Hannah Arendt voyait une immédiateté ou une précédence, il faudrait plutôt voir une construction, une contextualisation, une extension *dans la durée* du présent, au cœur du lien : la relation d'autorité éducative se déploie dans un présent étendu, sans cesse renouvelé et reconstruit. L'autorité contemporaine ne précède plus la relation, elle se construit *dans* la relation : le lien se définit alors par des ajustements réciproques, par une modification des représentations, des comportements et des attitudes en interaction… Ainsi, la relation d'autorité éducative ne peut être définie *a priori*, pas plus qu'elle ne peut être fixée une fois pour toutes : elle s'ajuste et évolue en fonction du contexte et des acteurs en présence, c'est en ce sens que François De Singly parle d'« *élasticité du lien* » (De Singly, 2009).

À résonnance psychologique et sociale, le lien est également à consonance pédagogique dans le contexte spécifique de la classe : lorsque la théorie en psychologie va se soucier du *moi*, du sujet en devenir et de la maitrise de ses pulsions dans la relation d'autorité éducative, là où l'approche philosophique va se préoccuper de la loi (sociale et morale) et de son intériorisation par l'enfant ou le jeune, la pédagogie va envisager l'éducation et son corollaire, la relation d'autorité, comme l'établissement d'un lien entre enseignant et élève, à la fois riche et fragile qu'il convient de ne surtout pas rompre. En effet, une des conditions premières de l'acte éducatif est de garder le contact avec l'élève : si le lien se rompt, si l'éduqué se dérobe, l'objectif-même de la relation, la finalité éducative, le projet pour l'apprenant, n'ont plus de sens, ni aucune possibilité de réalisation. Puisque l'enseignant est pris dans une relation concrète à l'élève dans l'acte éducatif, il doit garder le « *souci du lien* » (Prairat, 2011), c'est à dire parvenir à l'établir, à le conserver, à le restaurer : c'est une condition à l'instauration d'une véritable autorité éducative, qui doit savoir s'exercer (et parfois sanctionner) sans mettre à mal le lien qui unit l'enseignant à l'élève. Hors de ce lien, l'autorité, en creux, ne serait qu'une coquille vide sans véritable projet pour l'élève.
Pour Franck Léonard, l'autorité est « *le lien avec les élèves qui rend possible la vie de la classe* » (Léonard, 2008, p 115). Nous ajoutons que le lien *est*, précisément, la vie de la classe : petite dramaturgie quotidienne, il se définit par les interactions, les interprétations, de même que les interférences et les conflits. C'est la rencontre de deux convictions, un échange entre deux subjectivités, c'est le révélateur (au sens photographique) de la relation d'autorité éducative : au-delà de l'ordre et de l'obéissance, c'est une augmentation, relationnelle et construite, de l'être à l'autre.

Envisager de la sorte ce qui relie les deux acteurs comme un lien en construction dans le temps et dans l'espace de la classe nous permet ainsi de compléter la modélisation du système dans son entier :

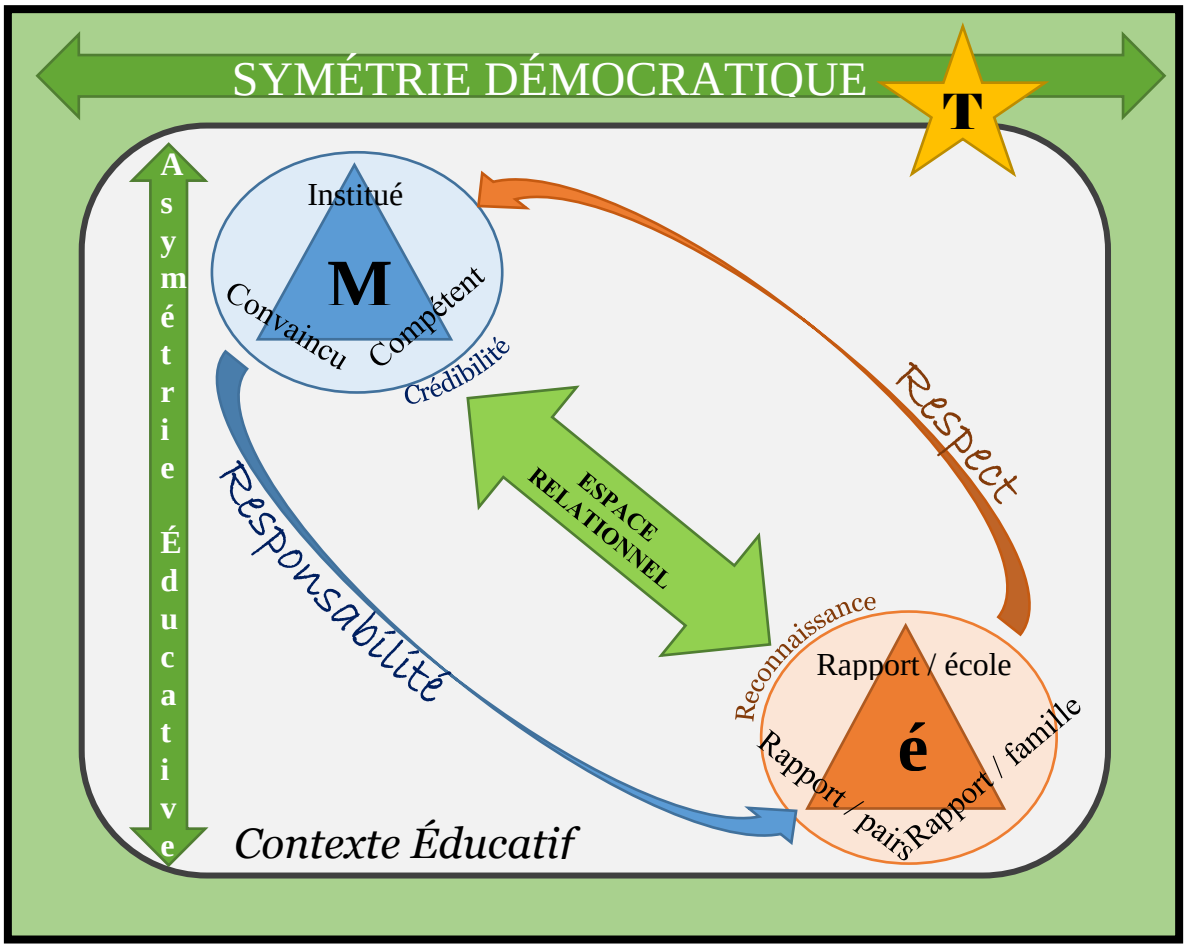

FIGURE 4 : MODÉLISATION DU SYSTÈME

Qu'est-ce qui se joue concrètement et symboliquement dans le lien ainsi modélisé ? Qu'est-ce qui anime le système, qui lui donne corps et le met en marche ? Le *lien*, multiple et complexe lui aussi, est composé de différents éléments. Ceux-ci ont déjà été évoqués dans les pages qui précèdent, mais cette dernière étape sera l'occasion d'objectiver ces derniers éléments du système.

3.1 Un tiers-référent nécessaire

Comme déjà évoqué en introduction de notre propos, le courant pédagogique tend à qualifier la relation d'autorité éducative comme nécessairement triangulaire[1]. Un risque dans la relation d'autorité est en effet de verser dans une relation pervertie (relation charismatique, de séduction, ou autoritariste), or ce risque devient véritablement un danger dans le cas où

[1] Voir dans l'introduction, la partie « 3. Construction du questionnement : d'une approche de l'autorité de l'enseignant à l'analyse de la relation d'autorité éducative », p 25 et 26 plus précisément.

la relation est entendue de manière duelle. Prévenir ce risque, c'est penser la relation de façon triangulaire. Si enseignant et élève sont bien présents dans la relation d'autorité éducative, un troisième pôle doit aussi être envisagé : ainsi la pédagogie pense l'autorité au sein d'un triptyque qui inclue nécessairement un tiers, garant d'une relation d'autorité saine, dans le sens où il permet de dépersonnaliser la relation d'autorité éducative. Cette position fait consensus chez les auteurs, dont Philippe Meirieu, Bruno Robbes ou Bernard Rey, pour ne parler que des pédagogues, qui abondent dans le sens d'Eirick Prairat lorsqu'il dit :

> *« Toute relation d'autorité présuppose une référence idéale, une tiercéité qui peut être un savoir-faire, la culture, des savoir-être, des techniques et, en même temps, la conscience partagée que l'élève et le professeur ne se trouvent pas à la même distance de cette tiercéité, de cette référence idéale.*
> *Dès lors, si ce tiers valorisé - ce tiers visé parce que valorisé - vient à s'étioler, c'est la relation d'autorité qui vacille et qui menace de s'effondrer. Toute relation d'autorité se transforme en contrainte dès lors qu'il n'y a plus de jardins à partager entre les adultes, les plus grands, et les moins grands. »* (Prairat, 2011, p 5).

Souvent représenté par *le savoir* en pédagogie, savoir qui n'est pas la propriété de l'enseignant, mais que celui-ci rend accessible aux élèves par sa compétence didactique, le tiers est plutôt envisagé en psychologie comme le tiers séparateur, qui permet à la dyade fusionnelle mère-enfant de se séparer afin de permettre le plein développement de l'enfant. En sociologie ou en philosophie, on retrouvera également le tiers sous les traits de la loi, sociale et morale, dont éducateur et éduqués sont l'un et l'autre à distance : l'enseignant n'*est pas* la loi, il n'en est que le représentant ou le médiateur, et il lui est assujetti lui aussi.

Ainsi, c'est lorsque l'enseignant se confond (ou est confondu) avec la loi, la morale, la culture, ou le savoir, qu'une relation duelle s'établit et que la relation d'autorité est pervertie, au point de verser dans une forme de relation contraignante et soumise à l'arbitraire : le rapport à l'élève n'est alors plus une relation d'autorité éducative, mais une relation de séduction ou d'autoritarisme. L'autorité n'est plus légitimée par la médiation de l'enseignant qui introduit au monde le *nouveau venu*, et c'est une relation duelle qui s'instaure entre eux. Au contraire, dans la relation d'autorité éducative, l'enseignant n'*est pas* le tiers, quelle que soit la représentation conceptuelle sous laquelle on l'envisage.

En ce sens, l'enseignant n'est pas non plus l'autorité elle-même. En effet, il accompagne et facilite l'accès au savoir ou à la loi pour les élèves en assumant une autorité qui lui est conférée par un pouvoir démocratique qui le dépasse lui-même : il *fait* autorité par délégation. La différence conceptuelle entre *être* et *faire* est ici fondamentale. Même par la *Potestas*, l'enseignant n'*est* pas l'autorité : il en prend seulement la responsabilité. De fait,

le vocabulaire de l'autorité établi par Bruno Robbes dans sa théorisation de l'autorité éducative (2006a) est ambigu : au-delà du jeu linguistique dans l'usage des verbes être, avoir et faire, la symbolique véhiculée par la conceptualisation d'un « *être l'autorité (autorité statutaire* - potestas) », prête à confusion et coure le risque d'une mésinterprétation qui requière d'être clarifiée.

D'un point de vue conceptuel, cette ouverture au tiers est une nouvelle illustration des rapports symétrique(s) et asymétrique qu'entretiennent entre eux enseignant et élève : en effet, la symétrie démocratique qui sous-entend une égalité entre les deux acteurs s'incarne dans le rapport que chacun entretient avec le tiers. Le rapport à la loi qui les dépasse l'un et l'autre est identique, tous deux sont assujettis à elle. Et c'est la même chose pour le rapport au savoir, qui est extérieur à l'un comme à l'autre, et vers lequel chacun tend. Mais cette égalité, là encore, ne signifie pas pour autant similitude : si l'un et l'autre sont reliés de façon symétrique au tiers, l'un et l'autre n'en sont pas pour autant à la même distance. L'égalité ne se lit pas sous forme de similitude. L'enseignant est en effet plus proche du savoir que l'élève, et puisque l'asymétrie éducative réclame une différence de places, il ne suit pas les mêmes règles qu'un élève dans l'enceinte de l'école ou de la classe : il n'a pas les mêmes droits. Pour autant, l'un et l'autre sont symboliquement reliés au tiers, qui est ce à quoi *chacun des deux peut se référer.* C'est là ce qui fonde leur égalité, qui s'exprime par ailleurs différemment selon le statut de chacun dans ce contexte, à l'image de ce qu'ils sont l'un pour l'autre : des *semblables*, mais *autres*, entre symétrie et asymétrie simultanément. Ni l'un ni l'autre, donc, ne peut ni ne doit être confondu avec le tiers : l'enseignant n'*est pas* la loi ou le savoir, il ne *fait pas* la loi ou le savoir, la loi et le savoir lui sont extérieurs.

La dépersonnalisation de la relation d'autorité éducative est ainsi incarnée dans la dialectique entre symétrie et asymétrie, par ce « rapport au tiers », qui n'est ni une symétrie totale (sinon enseignant et élève obéiraient exactement aux mêmes règles : or l'école n'est pas une démocratie), ni une asymétrie totale (qui adviendrait si le maître *était* le savoir ou la loi). Ce qui fait loi, c'est le tiers, pas l'enseignant.

Dans le concret de la classe et des pratiques scolaires, le tiers référent prend corps dans les échanges effectifs de la classe : il est pour l'enseignant ce référent externe qui guide et légitime son autorité, et il est pour l'élève, ce vers quoi il tend, en se mettant au travail et en fournissant des efforts (et non pour contenter son professeur). Les enseignants enquêtés qualifient dans cette optique l'autorité éducative de « *bienveillante* », comme Sandrine qui explique : « *j'essaie de ne pas les manipuler, en fait. Qu'ils sachent que… Qu'ils*

m'obéissent, mais pas pour me faire plaisir. Que ça soit quand même pour eux. Que ça soit, ce que je disais, de l'autorité bienveillante. » (Annexe 26, p 215, l. 196). Pour Baptiste, le tiers s'incarne dans la progression des élèves :

> *« **C'est à dire qu'il y a toujours un tiers, en fait, qui sert de référent, entre eux et toi ?***
> - *Et ce tiers, c'est leur progression personnelle, c'est leur travail, oui.*
> - ***Il y a quand même beaucoup un appui sur les apprentissages, dans ta classe ?***
> - *Oui parce que… en fait, l'année prochaine, je ne serai plus là, quand ils seront en sixième, ils auront huit profs différents. S'ils attendent d'avoir exactement le même profil que moi pour travailler, ben ils ne travailleront pas ! Parce qu'on a chacun une manière de faire, et puis s'ils sont trop habitués à une manière de faire, s'ils ne travaillent que parce qu'on est là ou s'ils ne se comportent bien que parce que… C'est cuit, quoi ! Donc… Tout ça, c'est pour éviter l'enseignement-gourou. Bien le mettre de côté et bien recentrer sur les apprentissages, parce que sinon, après, tu… tu… fais plus de dégâts que de bien. »* (Annexe 21, p 138, l. 852).

On mesure ainsi l'importance de la subjectivité des élèves dans l'instauration d'une relation d'autorité éducative saine. En effet, il ne suffit pas que l'enseignant seul soit conscient de ce tiers et qu'il construise un projet pour ses élèves : chaque élève doit *comprendre* lui aussi qu'il est relié à ce tiers, au même titre que tout autre, y compris son enseignant. La loi, la morale, le savoir, régissent les relations humaines et sociales : c'est à ce tiers-référent qu'il doit se soumettre dans la relation d'autorité éducative, et non à la personne de son enseignant. Il est donc important pour les enseignants de rendre visible leur propre rapport à la loi, au savoir, leur respect des règles afin de construire chez les élèves un rapport *éducatif* à l'autorité et aux contraintes qui lui sont corrélées. *A contrario*, lorsque l'enseignant n'applique pas les règles, ou qu'il s'autorise des écarts par rapport à ce qu'il exige des élèves, ceux-ci ne sont pas enclins à reconnaitre son autorité et encore moins à suivre les règles. C'est le cas des élèves de Baptiste, qui changent de comportement avec l'intervenant qui vient dans leur classe et qui n'applique pas lui-même les règles imposées dans la classe :

> *« La seule fois où on parle, dans la classe… Enfin où on parle fort… enfin, on parle pas fort, mais ça chuchote pas, c'est pas comme d'habitude, c'est les lundis quand y'a Mr. D, parce que lui, au lieu de chuchoter…*
> - ***C'est qui Mr. D ?***
> - *C'est un intervenant de maths du collège, avec qui on fait de la géométrie.*
> - *Et il vient, et lui il chuchote pas, donc c'est le seul moment de la classe où, quand on est au travail, ça parle. Parce qu'il essaie de chuchoter, mais on a l'impression qu'il n'a jamais chuchoté ! Il va parler à voix haute, comme ça… »* (Annexe 25, p 201, l. 474).

Avec Baptiste, les élèves respectent la règle car il s'y soumet lui-même, avec l'intervenant qui fait fi de la règle, ils changent de comportement et ne la respectent plus.

Ainsi, un premier élément qui permet de préciser le mot « lien » dans la conceptualisation du système, c'est le *tiers-référent.* Plus précisément dans l'espace scolaire, le tiers est figuré par le *savoir* car dans ce contexte éducatif, c'est la transmission des savoirs qui fait tenir l'espace relationnel : non seulement celle-ci légitime la relation d'autorité éducative, comme on l'a vu, mais plus encore, elle l'institue en lui donnant sens et stabilité : le savoir s'impose, indépendamment des rapports entre personnes ou entre statuts, et structure la relation. Sans la transmission du savoir, le système ne pourrait ni tenir, ni advenir. En ce sens, le tiers est bien un élément nécessaire du système.

La transmission du savoir est alors mise en œuvre *dans* la relation, au travers des interactions entre enseignant et élèves, qui sont un *moyen* de la relation éducative.

3.2 L'espace relationnel : interactions – intentions – interprétations

En effet, ce qui se passe dans l'espace relationnel est constitué à la fois de pratiques professionnelles, d'organisation pédagogique de la classe, de dispositifs pédagogiques, de gestion de classe, d'actes éducatifs, mais aussi d'échanges, de communication verbale et non verbale, d'attitudes, d'intentions, d'interprétations. Et tous ces éléments tissés ensemble créent un climat relationnel dans l'interaction (le vivre-ensemble, l'être-ensemble, le faire ensemble) dans lequel chacun s'ajuste à l'autre. Puisque c'est une relation, il y a nécessairement réciprocité : l'élève est pris en compte par l'enseignant, il interagit lui aussi, et l'enseignant en retour modifie et ajuste à son tour son attitude, etc. Par définition, la *relation* ne peut être à sens unique : l'élève y tient une place active et essentielle, comme l'enseignant, par sa subjectivité. Le message d'autorité, pris au sens le plus large (communication, actions, cadre, dispositifs), est reçu, repris et retourné par l'élève à l'enseignant, qui agit dessus à son tour.

Les deux éléments centraux dans l'interaction ainsi envisagée sont donc l'intention (de l'enseignant) et l'interprétation (de l'élève). Du côté de l'enseignant, l'intention se focalise autour de la transmission des savoirs ; dans cette relation asymétrique éducative, l'autorité n'est pas un but en soi ni un bénéfice personnel : l'intention de l'enseignant, son projet sont orientés vers l'élève et son apprentissage. Dans ce but, la nécessité de « mettre au travail » requiert l'usage de l'autorité comme moyen pédagogique. L'enseignant demande à l'élève une écoute active, certaines actions, productions, une mobilisation physique et psychique,

qui lui demandent souvent un effort. En ce sens, l'asymétrie éducative impose, frustre, réprime parfois, mais *avec de bonnes intentions.* La difficulté est alors de rendre l'intérêt de ces exigences lisible pour les élèves. C'est ce que fait Baptiste avec aisance, puisque toutes ses attentes portent sur le travail scolaire : ses élèves semblent l'avoir bien compris et trouver cela légitime. C'est ce qui ressort à plusieurs reprises de leurs entretiens (Annexes 22 à 25). Dans leur discours, l'exigence de comportement est un corollaire à l'exigence de travail : pour bien travailler, il faut bien se comporter.

L'intention de l'enseignant le porte à user de moyens *en vue de* favoriser le travail et la progression de l'élève, y compris dans l'exercice de son autorité. Samuel parle alors de « *stratégie* » (Annexe 28, p 242, l. 56). Il s'agit par exemple, après une sanction, de ne pas rester sur une note négative avec un élève lors du retour aux apprentissages : « *J'essaye quand même, même si je me mets en colère des fois, derrière, de valoriser le gamin. Rapidement.* » (*Ibid.*, p 241, l. 13). Différents moyens sont donc envisageables, tant qu'ils restent dans le cadre de la définition d'une autorité *éducative.*

Du côté de l'élève, la question de l'interprétation est nodale dans la construction de la relation d'autorité éducative, puisqu'un même message d'autorité peut être perçu différemment par différents élèves, en fonction de leurs représentations, de leur vécu, de leur histoire, et donner lieu à des réactions et des attitudes différentes. Entre enseignant et élève, l'ajustement réciproque, dans l'interaction, est donc précisément ce jeu de l'adéquation ou de l'écart entre l'intention de l'enseignant et la perception de l'élève. Les subjectivités respectives, les sentiments, les dispositions, sont donc aussi agissants que le cadre, les règles, les dispositifs dans la relation d'autorité éducative. Ils fluctuent au fil de l'échange et viennent ainsi « animer » le système au travers de l'interaction. Or si ce qui était perceptible par l'observation au cours de notre enquête a justement été l'interaction, ce qui a constitué le soubassement des mouvements intérieurs qui animaient nos acteurs est cependant resté hors de notre portée. Au mieux, quelques menus signes extérieurs pouvaient nous renseigner sur les états intérieurs de nos enquêtés (agacement, plaisir, trouble, adhésion...). Il nous a donc fallu être attentive aux détails subtils à travers lesquels semblaient se jouer des enjeux plus profonds, des rapports implicites, dans cette dramaturgie quotidienne de l'interaction.

Mais aucune certitude ne nous permet d'écarter une possible méprise de notre part entre l'observable et le vécu subjectif des acteurs, car notre propre sensibilité est inévitablement transférée dans nos interprétations : pour exemple, ce que nous considérions de prime abord comme une contrainte dans la classe de Baptiste (devoir chuchoter, c'est ne jamais avoir le

droit de parler à voix haute) est en réalité vécu comme un droit et une liberté pas ses élèves (avoir le droit de chuchoter, c'est avoir le droit de parler). C'est ce que nous avons subitement compris au cours de l'entretien avec le dernier groupe d'élèves (Annexe 25, p 201, l. 459 à 470, et p 204, l. 603). Avons-nous vu une forme de contrainte là où les élèves n'en voient pas, car ils auraient suffisamment intégré et repris à leur compte la forme scolaire ? Avons-nous simplement projeté notre propre vécu scolaire sur celui que nous observions ? Ou n'est-ce pas plutôt Baptiste qui fait preuve d'une solide compétence professionnelle en parant ses exigences des couleurs de la liberté aux yeux de ses élèves ? Toute règle n'est pas une contrainte en soi, ou une limitation des droits-liberté. La règle est neutre : c'est l'intention de l'enseignant *et* l'interprétation de l'élève qui lui donnent un sens. Le vécu du cadre par l'élève dépend donc aussi de l'interaction avec l'enseignant qui impulse un climat relationnel par son attitude et son discours. Dans cet exemple, la règle n'est pas vécue comme une contrainte mais comme une liberté, voire comme le gage d'un bien-être à l'école par le climat calme, l'ambiance de travail agréable et sereine qu'elle génère (Annexe 25, p 194, l. 176).

Ainsi, c'est en partie au travers des interactions qu'un sentiment d'obligation peut naitre chez l'élève, qui choisira librement d'adhérer (ou non) dans la relation d'autorité éducative. À cette fin, divers climats relationnels peuvent être instaurés dans la classe, au travers de différentes tonalités dans l'interaction. Diverses modalités sont donc acceptables, dans la mesure où elles ne sortent pas du cadre d'une relation d'autorité éducative, c'est à dire d'une relation inscrite dans un contexte éducatif (asymétrique) mais contenu par un rapport de symétrie démocratique. Quelles sont alors ces différentes modalités ? Ce sont celles qui visent, au travers de l'interaction, à favoriser l'adhésion de l'élève : par un cadre clair et reconnu, légitime, parfois co-construit avec les élèves, parfois expliqué, voire négocié. C'est la thèse de Pierre Périer qui décrit des pratiques enseignantes et des postures contemporaines : « *Il s'agit souvent d'une conflictualité latente, faite de mots et d'attitudes, qui oblige l'enseignant à la justification, l'argument, l'explicitation, ou encore à rechercher des compromis, quitte à remanier les règles énoncées ou à les individualiser* », (Périer, 2010, p 154). C'est le cas dans notre enquête, lorsque nous observons Baptiste qui autorise implicitement une élève à rester seule en classe quelques minutes pendant la récréation alors qu'il vient d'énoncer : « *On est de service, il va falloir être efficaces, et donc personne ne reste ici* » (Annexe 4, p 27, l. 226). Lorsque nous lui demandons ensuite s'il aurait agi de la sorte avec n'importe quel élève, il nous répond que non : « *Évidemment, pour certains*

élèves, je n'ai pas confiance. » (*Ibid.*, l. 237). Ainsi, la règle est ajustée *dans* l'interaction, ici individualisée, en fonction de l'élève concerné et du type de relation qu'il entretient avec l'enseignant.

Proche de la négociation, l'argumentation est une autre modalité qui semble fréquemment utilisée dans les pratiques enseignantes actuelles. Pourtant, Hannah Arendt l'oppose à l'autorité : « *S'il faut vraiment définir l'autorité, alors ce doit être en l'opposant à la fois à la contrainte par force et à la persuasion par argument* » (Arendt, 1972, p 123). Mais ce qui semble être une objection intenable aujourd'hui ne l'est qu'en apparence. En effet, si l'argumentation est une modalité d'interaction ordinaire dans les pratiques d'autorité contemporaines, elle ne vise pas exactement à persuader. Elle *accompagne* simplement le message d'autorité : l'enseignant qui l'utilise redouble sa demande d'un discours argumentatif ou explicatif, mais que l'élève soit convaincu ou non par l'argumentaire, il doit obéir et il obéira (au risque sinon, de s'engager dans un rapport conflictuel avec l'enseignant). Ce qui pousse un élève à obéir, en réalité, c'est sa propre reconnaissance de l'autorité enseignante et son libre choix d'obéir. Du point de vue de l'enseignant, l'argumentation ne vise donc pas à *persuader* l'élève, mais plutôt à lui expliquer le bien-fondé de la requête, en espérant qu'il le comprenne. Mais si ce n'est pas le cas, d'autres modalités d'interaction seront mises en œuvre. En ce sens, le discours d'Hannah Arendt n'est pas anachronique : une relation d'autorité éducative n'est pas plus compatible aujourd'hui avec la persuasion par argument, ce que l'on qualifie actuellement de relation *manipulatoire*.

Ce qui nourrit la confusion dans ce domaine, c'est le modèle libéral qui semble s'imposer en éducation aujourd'hui. S'il ressemble à s'y méprendre à la persuasion par argument, ce n'est pourtant pas la même chose :

> *« Le sens des actes d'autorité change en raison de ce modèle coopératif. Les demandes adressées aux enfants sont accompagnées d'explications qui explicitent leur rationalité (s'il faut faire x ou ne pas faire y, c'est pour telle raison). Un nouveau vocabulaire se développe, celui des " règles " et du " cadre " qui dessine une pratique non " autoritaire " de l'autorité et ne se comprend que sur le fond de cet idéal coopératif. S'il faut des règles, c'est parce que l'éducation ne doit pas être une pratique arbitraire, mais rationnelle. S'il faut un cadre, c'est parce que l'on a commencé par valoriser les initiatives et l'autonomie des enfants. Les règles, le cadre font autorité. Ils permettent une pratique légale et rationnelle du pouvoir éducatif. Ce serait donc une erreur de croire que le langage des règles et du cadre est le contraire du libéralisme éducatif. Elles ne sont que l'explicitation d'un de ses aspects. »* (Foray, 2016, p 106).

Les modalités d'interaction utilisées dans les pratiques contemporaines tendent vers le libéralisme. Mais c'est bien la référence commune (le tiers au sens large) qui fixe les limites,

tant pour l'élève (par l'asymétrie éducative) que pour l'enseignant (par la symétrie démocratique et l'autorité *éducative* assumée). La relation d'autorité éducative n'est ni un caprice de l'enseignant, ni une réelle négociation.

Les interactions et leurs modalités de réalisation *éducatives* sont donc également un élément nécessaire mais non suffisant du système, modélisé par l'*espace relationnel* dans notre schéma. Ces interactions se centrent autour de l'intention de l'enseignant (nécessairement bienveillante) et de l'interprétation de l'élève (une perception positive du message d'autorité) en vue d'assurer stabilité au système. Mais elles sont aussi l'occasion de la rencontre entre la crédibilité de l'un et la reconnaissance de l'autre, dans l'espace relationnel, et plus largement dans le lien.

3.3 Crédibilité et reconnaissance : la rencontre

Nous avons déjà montré l'importance de la reconnaissance par l'élève dans la relation d'autorité éducative, et la participation active de celui-ci à la stabilité du système : la libre adhésion de l'élève au message d'autorité de l'enseignant ne peut advenir qu'à la condition de sa reconnaissance préalable. En ce sens, l'élève est lui-même envisagé comme sujet et acteur de la relation. L'autorité « *implique nécessairement la reconnaissance de celui sur lequel elle s'exerce* » et si elle est « *légitime par définition,* [elle] *cesse d'exister au moment même où elle cesse d'être reconnue* » (Husser, 2013, p 17). En ce sens la reconnaissance de l'élève est bien un élément nécessaire du système. Pour Bernard Rey, « *l'autorité n'est pas tant le* pouvoir *que le* droit *de commander reconnu par ceux qui s'y soumettent* » (Rey, 1998, p 24).

Mais la reconnaissance de l'élève n'est un élément nécessaire à la relation d'autorité *éducative* qu'à la condition qu'elle reste libre. Cette assertion peut paraitre ridicule dans le sens où la reconnaissance est inévitablement subjective, et il semble donc impossible de contraindre un individu à reconnaitre quoi que ce soit. Mais en matière d'autorité, on pourrait envisager qu'un élève reconnaisse la force, ou le pouvoir d'un enseignant. Dans le cadre d'une autorité abusive, l'élève qui se sait soumis à la contrainte d'un adulte tout puissant, reconnait non pas la légitimité de cette autorité, mais au moins ses risques et ses potentiels effets sur lui-même. Il y a bien, en ce sens, une certaine reconnaissance de l'autorité de l'enseignant. Aussi, dans le cadre d'une relation d'autorité *éducative*, est-il important que la

reconnaissance de l'élève ne naisse pas sous le joug de la peur, de la contrainte ou de la séduction, mais que l'élève reconnaisse *de lui-même* et *par lui-même*, l'autorité du contexte et de son enseignant. C'est à cette condition seulement que la relation d'autorité pourra être qualifiée d'éducative : une relation dans laquelle l'élève reste libre[1] de reconnaitre (ou non), l'autorité qui s'exerce sur lui.

La plupart des auteurs, lorsqu'ils réfléchissent à ce qui légitime l'autorité, le font à partir de la position haute (le détenteur de l'autorité), voire supérieure (ce qui « dépasse » la relation : la société, les principes, la culture, etc.). Alain Renaut, Eirick Prairat, Marcel Gauchet, Myriam Revault D'Allones n'en sont que quelques figures : leur approche philosophique de la relation d'autorité explique sans doute cette entrée. Mais dans cette orientation, la question de la reconnaissance n'est traitée qu'à partir de sa nécessité : si le détenteur de l'autorité exerce une autorité légitime et reconnaissable, *alors* elle sera reconnue par son destinataire. Comme si la reconnaissance était naturelle, *de facto*, à partir du moment où les « bonnes » conditions sont réunies du côté de celui qui exerce l'autorité. Ceci n'est pas certain.

Car sur quoi se fonde la reconnaissance d'un élève ? Qu'est-ce qui légitime l'autorité *aux yeux de* l'élève ? Une orientation psychologique ou pédagogique vient compléter cet abord en pensant la relation à partir de celui qui consent à obéir : en réalité, de multiples facteurs entrent en jeu dans la construction de cette reconnaissance, nous l'avons vu[2]. La reconnaissance de l'élève n'advient que dans un contexte, en face d'un enseignant, et partir de ce qui le détermine lui-même. Elle ne dépend donc pas seulement de ce que l'enseignant peut être, dire, faire, en un mot de ce qu'il donne à voir. En effet, ce n'est pas parce que le cadre est respecté, objectivement et rationnellement légitime, que l'élève le *vit subjectivement* ainsi. L'autorité ne se légitime pas forcément pour les mêmes raisons du côté de l'enseignant et du côté de l'élève.

Et précisément, la reconnaissance par l'élève n'est pas tant une reconnaissance de la légitimité de l'autorité enseignante, qu'une reconnaissance globale (reconnaissance du système éducatif, de la personne de l'enseignant, de ce qu'il représente, de sa légitimité, de sa compétence pédagogique, de sa bienveillance, de sa justice, de sa stabilité, de son efficacité, de la confiance qu'il inspire, et pourquoi pas de l'autorité qu'il exerce…). L'élément *reconnaissance* dans notre système n'est donc pas à entendre exactement comme une reconnaissance de la légitimité de l'autorité de l'enseignant, mais comme une

[1] Une liberté au sens pratique : sans usage de la force ou de la contrainte.
[2] Voir la partie « 1.2 L'élève », p 91.

reconnaissance générale qui n'a pas toujours quelque chose à voir avec l'autorité. Cette reconnaissance n'est pas une reconnaissance de l'autorité de la personne, mais bien une reconnaissance de ce que la personne représente globalement, dans ce contexte particulier. De là seulement, cette reconnaissance fait que l'élève, parce qu'il reconnait l'enseignant, lui consent une autorité sur lui-même. L'élève peut alors librement s'obliger à obéir à l'enseignant qu'il reconnait en tant que tel, pas forcément en tant que dépositaire d'une autorité légitime.

Ainsi ce que représente (globalement) l'enseignant aux yeux de l'élève prend corps et réalité dans l'espace de la rencontre : dans le lien. C'est bien au cours de l'interaction, et là seulement, que peut naitre la reconnaissance de l'élève, et seulement si l'enseignant est crédible à ses yeux (même si ce n'est pas le seul déterminant). En ce sens, dans le processus de la relation d'autorité éducative, crédibilité de l'un et reconnaissance de l'autre se rencontrent et deviennent des éléments nécessaires du système *dans l'espace relationnel.* Si l'on peut analyser ce qui construit la crédibilité de l'enseignant et ce qui détermine la reconnaissance de l'élève séparément et dans une approche théorique[1], il n'en reste pas moins que ce n'est que dans la réalité de la rencontre que l'une et l'autre apparaissent, et en corrélation l'une à l'autre : la crédibilité de l'enseignant ne se confirme que par le regard de l'élève qui le reconnait comme tel, et l'élève ne reconnait l'enseignant que si celui-ci lui renvoie bien une image globale crédible. Dit autrement, la reconnaissance *par* l'élève valide la crédibilité de l'enseignant, et l'élève se laisse prendre *par* le personnage de l'enseignant, au sens d'« *impression* » goffmanienne (Goffman, 1973). Crédibilité et reconnaissance sont donc, dans l'espace relationnel, affectées l'une par l'autre, co-construites l'une par l'autre, à l'image d'un engrenage où le mouvement de l'une produit un effet sur l'autre, et réciproquement. À l'échelle du système, c'est bien parce que l'élève « croit » ou « sent » qu'il est obligé par son enseignant, qu'il peut reconnaitre celui-ci, et l'enseignant n'a d'autorité que si l'élève reconnait cette autorité (entre autres) parce qu'elle émane d'une personne crédible. Ainsi, la relation d'autorité n'est ni un lien naturel, ni un état définitivement acquis, instauré et installé : dans l'interaction, la crédibilité et la reconnaissance, toutes deux nécessaires, sont muables.

Ceci dit, cela ne nous avance guère dans la compréhension du processus qui permet à la crédibilité et à la reconnaissance de s'ajuster en situation. Du côté de l'élève, ni les observations ni les discours récoltés au cours de notre enquête ne nous permettent de clarifier

[1] Ce que nous avons fait en parties « 1.1 L'enseignant » et « 1.2 L'élève », en p 82 et p 91.

précisément ce qui, venant de l'enseignant, déclenche la reconnaissance de l'élève. Mais les entretiens nous donnent quelques indices quant à ce qui peut l'empêcher. Les élèves de Baptiste, par exemple, vont dresser *a contrario* le portrait de l'enseignant de l'autre classe de CM2 de leur école, qui n'est, à leurs yeux, pas crédible :

> *« Non mais… c'est simple… c'est que l'autre maître de CM2, il est… il est ni gentil, ni méchant…*
> - *Il est pas sévère du tout !*
> - *C'est… si, il est sévère, mais en fait, on le prend pas au sérieux.*
> - *Parce qu'il va tout le temps rigoler. On a l'impression qu'il essaie de copier Mr.B* [Baptiste], *mais ça marche pas. »* (Annexe 25, p 207, l. 714).

Ainsi, reconnaitre un enseignant reviendrait pour eux à « le prendre au sérieux ». Le rapport avec la question de la crédibilité est ici étroit : c'est le crédit accordé par les élèves à l'enseignant qui permet leur reconnaissance. La boucle crédibilité - reconnaissance se confirme dans le système : la reconnaissance, qui est du côté de l'élève, interagit sur ce plan avec la crédibilité de l'enseignant.

De son côté, l'enseignant agit sur l'élève et sur sa reconnaissance par sa façon d'être et l'image globale qu'il lui présente. Gouverner les impressions de l'élève par sa présentation (Goffman, 1972) permet à l'enseignant d'assurer sa crédibilité et par là, de favoriser la reconnaissance de l'élève. Mais la frontière avec la manipulation est ténue. Ce qui caractérise la manipulation, c'est le fait que le manipulateur agit à l'insu du manipulé, c'est à dire sans son accord et dans un rapport de pouvoir dissimulé : user de manipulation inscrirait donc le rapport à l'élève en dehors du cadre d'une relation d'autorité *éducative*. Pour exemple, lorsque Samuel avoue qu'il joue avec ses élèves sur leur peur de le décevoir, il use d'un pouvoir dissimulé avec eux : « *Et puis, ils ont tellement envie de te faire plaisir, que quand… Tu vois, ça rejoint cette bienveillance, ils n'ont pas envie de te décevoir. Ça leur fait de la peine. Et ça aussi c'est un levier, moi, que j'ai eu tiré.* » (Annexe 28, p 244, l. 149). En sur-jouant la déception, Samuel se présente comme affecté à ses élèves, alors qu'il ne l'est pas véritablement. Mais ceux-ci sont abusés par l'image que Samuel leur présente, et s'ils se conforment à son attente, c'est alors par contrainte plus que par libre choix. C'est une stratégie qui, dans ce cas précis, n'a que peu de rapport avec la bienveillance qu'il pense avoir leur égard.

Aussi, pour marquer la différence avec une manipulation même bien intentionnée, Bruno Robbes définit cette capacité de l'enseignant à gouverner l'élève plutôt comme une « *influence* » : « *l'autorité est une relation statutairement asymétrique dans laquelle*

l'auteur […] *manifeste la volonté d'exercer une influence sur l'autre reconnu comme sujet, en vue d'obtenir de sa part* […] *une reconnaissance que cette influence lui permet d'être à son tour auteur de lui-même* » (Robbes, 2006a). Sans équivoque, l'influence exercée dans le cadre d'une véritable relation d'autorité éducative se distingue de la manipulation en ce sens qu'elle n'agit pas à l'insu de l'élève : celui-ci *reconnait* l'influence de l'enseignant comme quelque chose qui lui est bénéfique, il en est donc conscient. Eirick Prairat partage ce point de vue : « *Telle est la faiblesse et la grandeur de l'autorité : être une influence qui pour se déployer comme influence requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire.* » (Prairat, 2003, para 11). Ici encore, crédibilité et reconnaissance ne fonctionnent pas l'une sans l'autre.

La reconnaissance par l'élève est donc un élément nécessaire du système (sans elle, pas d'adhésion possible : l'autorité de l'enseignant est alors soit inopérante, soit contraignante pour arriver à ses fins). Et cette reconnaissance est corrélative de la crédibilité de l'enseignant qui est un autre élément nécessaire du système (sans elle, pas d'exercice d'une autorité éducative possible : l'autorité de l'enseignant est alors soit inexistante, soit abusive). Reconnaissance et crédibilité fonctionnent de fait en boucle : la réciprocité est, là encore, une caractéristique fondamentale dans l'interrelation entre ces éléments du système.

C'est une caractéristique que l'on retrouve également et de façon centrale dans l'analyse à suivre, d'autres éléments nécessaires mais non suffisants du système : les obligations réciproques.

3.4 Responsabilité - respect : un circuit d'obligations réciproques

Les éléments du système envisagés jusque-là participent à la construction de la relation d'autorité, et entrent en jeu dans le fonctionnement du processus. En ce sens, ils sont nécessaires. Mais s'ils sont toujours insuffisants à eux seuls, c'est parce qu'ils exigent certaines conditions de mise en œuvre pour que la relation d'autorité puisse être qualifiée d'éducative. Pour exemple, une influence exercée par l'enseignant de manière efficace ne suffirait pas à garantir le caractère éducatif de la pratique enseignante : en effet, un professeur peut exercer son influence pour de mauvaises raisons (par exemple pour son bénéfice personnel), et obtenir pourtant le résultat escompté. À l'inverse, il peut exercer son influence par de mauvais moyens (par exemple à l'insu des élèves qui sont alors manipulés), et obtenir

aussi le résultat attendu. Le résultat seul (un rapport d'autorité qui « fonctionne », c'est à dire dans lequel l'élève en vient à obéir) n'est donc pas gage d'une relation d'autorité *éducative.* Le principe souverain qui permet de qualifier une autorité d'*éducative*, est l'adjonction simultanée de l'*ensemble* des éléments, tissés entre eux au sein d'un système complexe. Ainsi, une lecture des situations au prisme du cadre éducatif contenu par les principes démocratiques (symétrie démocratique/asymétrie éducative) nous a permis de déterminer les modalités de relation qui respectent l'ensemble des conditions nécessaires à la construction d'une relation d'autorité éducative.

Un regard différent permettrait d'évaluer les situations d'autorité sous un autre angle : c'est celui des circuits d'obligations réciproques[1] présents dans le cadre d'une autorité éducative.

La responsabilité de l'enseignant : une forme de respect

La notion de *responsabilité* inhérente à l'acte éducatif, assumée par l'enseignant dans le cadre de la relation d'autorité éducative, a déjà été évoquée[2] : symbolisée par et inscrite dans l'asymétrie éducative, cette responsabilité est une obligation *morale* de répondre au besoin de l'élève, en tant qu'il est un sujet encore dépendant et vulnérable[3]. « *L'énoncé des devoirs en termes de droits ne suffit pas, il faut ajouter une obligation morale à laquelle doivent se soumettre ceux qui ont accepté d'avoir un rôle particulier dans l'éducation des enfants, un rôle qui les engage et les oblige : par exemple les parents ou les enseignants.* » (Marcelli, 2003, p 296). Pour l'enseignant, cette responsabilité l'engage à assumer son rôle éducatif (cette obligation fait autorité sur l'adulte qui a le devoir de répondre au besoin de l'enfant), mais elle l'oblige aussi à remplir son rôle selon certaines modalités : Daniel Marcelli décrit alors les conditions de la *bonneveillance,* comme une éthique du rapprochement et du lien. « *La bonneveillance traduit le mélange de souci et d'attention vigilante que l'adulte doit porter sur l'enfant. La bonneveillance peut se définir comme une surveillance bienveillante.* » (*Ibid.,* p 294). La *bonneveillance* circonscrit ainsi la responsabilité de l'éducateur entre manque et abus d'autorité : ni le versant de l'asymétrie éducative (la surveillance attentive qui protège l'enfant des mauvaises expériences), ni le versant de la symétrie démocratique (la bienveillance comme disposition morale et comme autorité qui

[1] Le terme « *obligation réciproque* », ici doublé par nos soins, est un emprunt à Daniel Marcelli (2003, p 302).
[2] Voir partie « 2.1 L'asymétrie éducative : verticalité de la relation », p 108.
[3] La responsabilité de l'adulte envers l'enfant, de l'enseignant envers l'élève, est entendue ici au sens de responsabilité *envers* quelque chose ou quelqu'un. Ce quelque chose ou quelqu'un, en raison de sa fragilité, de sa dépendance, est *confié* à un autrui qui accepte et s'engage à en assumer la charge. Cette responsabilité est différente de la responsabilité entendue au sens de réparation d'un acte passé.

encourage la curiosité créative), ne doivent être exclusifs. Ainsi l'enseignant, désigné par l'institution en tant qu'il est formé et compétent (et non en tant que personne), se voit délégué un pouvoir éducatif sur ses élèves, mais la responsabilité qu'il a acceptée l'*oblige* autant dans son rôle que dans ses modalités d'exercice. Plus encore, si cette éthique de la *bonneveillance* doit être intériorisée par l'enseignant, elle doit également être ressentie par les élèves, qui acceptent sans problème le versant « surveillance » de l'autorité, lorsque le versant « bienveillance » est visiblement présent :

> *« Moi, c'est ce que j'aime bien avec Mr.B* [Baptiste]. *Parce que… il nous engueule en étant gentil. Personne n'a ça, à part Mr.B !*
> - *Ça dépend ! Ça dépend, aussi, quand les remplaçants ils viennent, ça dépend comment ils viennent. Par exemple, le premier jour, quand on les a, normalement ils se présentent… chais pas, faut qu'ils aient une belle… euh…*
> - *Une bonne impression sur nous. »* (Annexe 25, p 199, l. 369).

On le comprend, ce que ces élèves « reprochent » à certains remplaçants, ce n'est pas le fait qu'ils exercent une autorité, mais les modalités selon lesquelles elle est exercée sur eux. Cette idée se retrouve dans le discours de Samuel qui dit user d'une autorité « *bienveillante* », parce qu'elle correspond à ses parti-pris éducatifs, mais aussi parce qu'elle lui garantit un exercice plus serein de l'autorité : « *Le fait d'être bienveillant avec les élèves, ça te permet, finalement, de ne pas trop avoir* […] *recours à l'autorité, justement. Tu t'achètes une sorte de paix dans ta classe, quand tu es bienveillant.* » (Annexe 28, p 241, l. 18).

La *bonneveillance* trouve sa traduction dans les propos de Sandrine sous le terme de « *bienveillance* » également, mais avec une insistance sur l'aspect « bien-être » qu'elle procure aux élèves dans le cadre de leurs apprentissages : « *J'aimerais avoir une autorité bienveillante, c'est à dire qu'ils puissent se sentir en sécurité dans la classe, et être vraiment là* pour *travailler, en laissant de côté toutes les petites histoires, tout ce genre de choses*. » (Annexe 26, p 211, l. 5). Le terme bienveillance n'apparait pas dans le discours de Baptiste, mais comme Sandrine, il conçoit son autorité comme la capacité à créer une ambiance de travail saine et agréable pour ses élèves, qui leur permet de progresser car elle trouve son équilibre entre surveillance et autorisation :

> *« L'autorité de l'enseignant, à mon avis,* […] *c'est la capacité que tu as à* […] *mettre un groupe* […] *au travail… dans une ambiance de travail. C'est-à-dire… je parle d'ambiance de travail, je parle pas ambiance de camps de concentration, hein ? Je parle vraiment ambiance de travail, avec une émulation, avec la participation, avec des échanges, tu vois. Le vrai travail. Pas le travail, oui… factice. Pas* la tâche. *Vraiment mettre… mettre l'activité.* […] *dans une ambiance, avec une saine émulation,*

> *avec… avec la possibilité de poser des questions, avec la possibilité de… d'échanger sur ce boulot, après, t'as gagné. Après t'auras… Personne ne te remettra en question, déjà, sur ta notion d'autorité. Parce qu'il peut bien se passer ce qu'il veut, si les petits avancent, ben c'est ce qu'il faut.* […] *je pense vraiment que c'est arriver à créer une belle émulation de travail dans ta classe »* (Annexe 21, p 138, l. 868).

Ainsi, l'intention de l'enseignant, focalisée sur l'objectif d'apprentissage des élèves dans de bonnes conditions, correspond à la *bonneveillance* dont parle Daniel Marcelli, une posture éducative qui légitime et autorise l'enseignant à veiller sur ses élèves (et donc à limiter leur liberté si besoin), tout en respectant leur épanouissement et leur curiosité exploratoire. Cette intention, orientée vers le bien de l'élève et dans son intérêt en même temps, correspond à cette responsabilité éducative à assumer et à prendre en charge selon les conditions d'une autorité éducative.

Daniel Marcelli parle ainsi d'une « *éthique de la bonneveillance* » (Marcelli, 2003, p 297), que nous traduisons par la *responsabilité* comme une prise de position, un engagement. Principe abstrait et théorique dans le système modélisé, il se traduit en effet par un *engagement effectif* de l'enseignant dans les faits, dans le lien, dans la relation. Cette responsabilité éducative, assumée et remplie dans de bonnes conditions (avec une disposition morale et éthique dans la façon dont le pouvoir d'éduquer est exercé) est de fait une forme de *respect* envers l'élève, donnant écho à la symétrie démocratique qui contient la relation d'autorité éducative.

Le respect : la responsabilité de l'élève

À cette responsabilité respectueuse qui oblige l'enseignant, fait écho un autre *respect* : celui de l'élève. Pour Daniel Marcelli, l'éthique de la bonneveillance « *est la condition mais aussi la contrepartie du respect qu'un adulte, un parent est alors en droit de demander et d'obtenir de l'enfant.* […] *L'adulte est alors en droit, en devoir même, de formuler une exigence de respect comme témoignage de symétrie par rapport à l'attention qu'il porte à cet enfant.* » (Marcelli, 2003, pp 297-298). Ce qu'il nomme une « *éthique du respect* » est ainsi non seulement une contrepartie *attendue* à la responsabilité de l'adulte, mais c'est même un « *complément naturel* ». Dit autrement, l'enfant qui reçoit l'attention (le souci et l'attention vigilante) dont il a besoin, semble pencher « *naturellement* » vers un témoignage de respect en retour. Si l'adverbe *naturellement* peut bien sûr être discuté dans le contexte scolaire, il n'en reste pas moins que ce dont témoignent les élèves va dans ce sens : lorsqu'ils se sentent

contenus et considérés en même temps, ils penchent *volontiers* vers un respect de l'enseignant et de son autorité, ce qu'ils envisagent alors sous la forme d'une obéissance spontanée :

> « ***Mais ce qui m'intrigue… vous me dites " C'est obligatoire, c'est nos parents qui nous disent, on nous oblige… etc. " ; mais en même temps, vous n'êtes pas attachés, sur votre chaise…***
> - *Ben non !*
> - ***Alors ?***
> - *Ben on obéit !!* » (Annexe 31, p 284, l. 62).

L'obéissance est une explication en elle-même : elle ne se discute pas. C'est le devoir de l'élève face à l'enseignant, de l'enfant face à l'adulte, comme en témoigne cet échange au cours d'un entretien :

> « [Une élève ne cesse de se lever de sa chaise, elle fait du bruit] ***Écoute, tu peux rester assise, s'il te plait ???*** [Elle se rassoit et rit, je la regarde…] ***Tu vois… je te le demande et tu le fais… Tu obéis… C'est marrant, non ?***
> - *Mais je sais pas…*
> - ***Alors dis-moi… Pourquoi on obéit, quand on est un enfant ?***
> - *Je sais pas… parce que c'est notre devoir.* » (*Ibid.*, p 285, l. 85).

Sans sombrer dans l'angélisme, Daniel Marcelli reconnait que ce penchant au respect chez l'enfant face à un adulte plein de *bonneveillance* n'est pas systématique : et c'est bien sûr ce que nous avons observé à maintes reprises au cours de nos observations. Ni la bienveillance, ni une attention vigilante ne garantissent à coup sûr la paix dans la classe. L'élève qui explore teste aussi le cadre, l'enseignant et les limites. Mais alors, le respect est une exigence que l'enseignant est en droit, et en devoir, de formuler (Marcelli, 2003, p 298), non seulement car celui-ci répond à la responsabilité qu'il assume lui-même, mais aussi parce que ce respect attendu participe à la construction de l'élève comme sujet.

En quoi consiste ce respect attendu ? L'enseignant ne vise pas la soumission à sa personne, mais un respect au sens large, entendu comme une forme de *considération* : respect des personnes, des pairs, de l'enseignant, respect des règles et du règlement, et surtout, respect du travail scolaire, puisque c'est là la *responsabilité* de l'élève dans le cadre de la classe.

Ainsi le respect attendu (et exigé) n'est pas un retour systématique face à la *bonneveillance*, comme un contre-don : ce n'est pas un retour contraint ni forcé, c'est pourquoi Daniel Marcelli parle d'une « *éthique du respect* » chez l'enfant. Le respect est, comme la responsabilité pour l'enseignant, une *obligation morale* pour l'élève, sans être pour autant gage d'efficacité. C'est ce que reconnait Samuel : « *Mais oui, je pense qu'il y a beaucoup de donnant – donnant. Comme les enfants voient que je les investis, parce que je les investis ces gamins-là, en contrepartie, j'imagine, qu'ils se sentent un petit peu obligé de m'investir.*

Je pense, hein ? Mais c'est vrai, que ça ne marche pas toujours. » (Annexe 28, p 249, l. 359).

En effet, ce n'est pas la responsabilité assumée de l'enseignant qui oblige au respect en retour, ni son attente de respect qui fait obligation pour l'élève (pas plus que la crédibilité de l'enseignant ou sa personne) : ce qui fait obligation pour l'élève, c'est l'attente et le besoin qu'il a lui-même envers l'enseignant, de par sa vulnérabilité constitutive. C'est son besoin de la considération de l'enseignant, de sa confiance, de son respect, de sa bienveillance, de son intérêt pour lui-même. Et c'est donc la crainte de perdre cette attention de l'enseignant qui « oblige » au respect de l'autorité et des règles. Lorsque nous demandons aux élèves de Samuel ce qui pourrait leur faire perdre la confiance de leur enseignant, ils expriment la crainte qu'ils ont de perdre, plus que la confiance, l'attention éducative de leur enseignant :

> *« Et aussi, si y'a quelqu'un qui dit pas la vérité… le maître il lui dit " Je m'occupe plus de toi ! "*
> - ***Et c'est grave, ça, si le maître il ne s'occupe plus de vous ?***
> - [collectif] *Oui.*
> - *Ben oui ! Parce que tu te sens seul, après…*
> - ***Et c'est pire que de perdre des points, alors, ça ?***
> - [collectif] *Oui ! »* (Annexe 29, p 267, l. 428).

Ainsi, ce qui *oblige* le respect de l'élève (et le respect que l'enseignant lui témoigne au travers de sa responsabilité), c'est sa propre vulnérabilité. C'est en réalité le besoin de l'élève, qui fait autorité sur l'enseignant comme sur l'élève.

Et à l'instar de ce respect, partagé par l'enseignant et l'élève dans la relation, la responsabilité l'est aussi, dans le sens où le respect attendu chez l'élève, est en même temps de sa propre responsabilité. L'enseignant est en responsabilité de faire progresser l'élève, de le faire grandir tout en veillant sur lui, mais réciproquement, l'élève est en responsabilité de faire que l'espace scolaire soit un espace apprenant. Il est en responsabilité de respecter les personnes qui y vivent, le travail qui s'y réalise, et le climat respectueux qui y est déployé par le collectif. « *Quand une personne exige le respect, ne doit-elle pas se conduire de telle sorte qu'elle le mérite ?* » écrit Daniel Marcelli (2003, p 300). De fait, le manque de respect chez un élève induit en conséquence une limitation de ses droits ou de ses libertés : c'est ce que décrit Sandrine en entretien (Annexe 26, p 218, l. 296), et qui s'illustre effectivement lors d'une observation dans sa classe : « *En sortant* [en récréation], *Ismaël demande s'il peut être responsable du ballon. Elle répond : " Mais non enfin ! Pas toi ! Un jour j'espère, tu pourras être responsable, mais là, enfin, c'est non !!! "* » (Annexe 4, p 74, l. 158).

Un double circuit d'obligations réciproques

Ainsi l'enseignant est engagé par sa responsabilité envers l'élève, et par-là il lui doit respect, et l'élève est engagé au respect envers l'enseignant, assumant par-là sa propre responsabilité. C'est donc un double circuit d'obligations réciproques qui tient les deux acteurs au sein du système, à travers le lien qui s'instaure entre eux. Et cette double obligation est un effet centrifuge dont le noyau est, non pas l'élève, mais *son état* : son besoin constitutif, sa vulnérabilité, sa dépendance, sa différence. En parlant de la relation parent-enfant, Daniel Marcelli le décrit en ces mots : « *Cette double éthique qui oblige les parents envers leurs enfants et les enfants envers leurs parents repose nécessairement sur la reconnaissance de ce qui est spécifique dans l'état de l'enfant, son inachèvement psychologique* » (Marcelli, 2003, p 302).

Dans le contexte scolaire, l'enseignant est l'adulte qui a accepté la responsabilité de répondre à cette attente, de satisfaire cette dépendance de l'élève cognitivement inachevé. C'est cet inachèvement qui engage l'enseignant et l'élève dans ce double circuit d'obligations réciproques. Ainsi, ni l'un ni l'autre ne font véritablement autorité l'un sur l'autre : c'est *l'état d'enfance* qui fait autorité sur eux deux. « *Affaire complexe s'il en est, l'autorité n'appartient plus à personne, elle redevient un principe régulateur et non plus un principe ordonnateur.* » (*Ibid.*, p 294). Cette complexité de l'autorité est à l'image du système qui abrite la relation d'autorité éducative, inscrite et contenue dans un réseau de symétrie(s) et d'asymétrie enchâssées.

> « *Ainsi se trouve définie une autorité parentale complexe aux registres différents selon l'enjeu : éthique de la bonneveillance qui instaure un contenant et une limite à l'enfant pour le protéger de sa propre vulnérabilité, éthique placée sous la responsabilité des parents, "dans l'intérêt de l'enfant", symbole de l'asymétrie de la relation entre un adulte et un enfant ; éthique du respect, partage commun entre l'adulte et l'enfant pour ce qui concerne les règles de la vie communautaire, symbole d'une relation symétrique et démocratique entre deux êtres humains à égalité de droits, préparation de l'enfant à vivre dans une société où l'affirmation de son point de vue devient une compétence utile, sinon nécessaire.* » (*Ibid.*, p 307).

L'obligation réciproque de responsabilité s'inscrit donc dans le rapport d'asymétrie éducative du système, quand l'obligation réciproque de respect s'inscrit dans les rapports de symétries démocratique ou pédagogique, entre enseignant et élève. Mais l'on peut aussi, d'une autre façon, comprendre que la responsabilité de l'enseignant (asymétrie éducative), s'accompagne du respect envers l'élève (symétrie démocratique), et qu'en regard l'élève doit accepter et respecter le pouvoir éducatif de l'enseignant (asymétrie éducative), car c'est

de sa responsabilité également (symétrie démocratique). Ces deux interprétations du double circuit d'obligations réciproques permettent en tout cas de concevoir que ce qui fait autorité dans la relation, c'est *le contexte éducatif*, c'est à dire l'asymétrie éducative inscrite dans la symétrie démocratique. Dit autrement : ni l'un ni l'autre des acteurs du système ne *font autorité* individuellement, ce qui fait autorité sur chacun des deux, c'est « *la différence sur fond d'identité partagée* » (Renaut, 2004), c'est la nature et la place de chacun *en relation à l'autre,* c'est le système. Ainsi, l'autorité est bien la propriété d'une relation.

Mais si l'autorité n'appartient à aucun des deux, ce contexte particulier attribue cependant un « pouvoir » à chacun sur l'autre : à l'enseignant, le pouvoir d'éduquer, pouvoir institutionnel qui lui donne la possibilité de diriger, d'exiger, de frustrer, de sanctionner, de faire grandir, d'aider, d'enseigner. Le pouvoir de l'enseignant est son statut, sa *Potestas.* À l'élève, le pouvoir d'adhérer ou de refuser, de contrarier l'enseignant par son comportement, de saper son autorité, de ne pas obéir. Le « pouvoir » de l'élève, c'est la force de sa reconnaissance qui reste libre. C'est ce qu'exprime un élève de Baptiste, au travers du mot « *aimer* » : « *Moi, c'est la différence, si j'aime le professeur, je suis gentil et tout, mais si y'en a un que j'aime pas, pendant toute l'année je vais faire des bêtises et je vais lui manquer de respect.* » (Annexe 22, p 155, l. 502).

Ainsi, le système n'abrite pas une réciprocité des autorités, mais bien une réciprocité des pouvoirs. Réciprocité qui peut s'incarner dans un cercle vertueux, comme le dit cet élève…

> *« Mais aussi, ça, ça se fait pas : parce que manquer de respect au prof… Tous les profs nous demandent d'arrêter, tous les profs nous disent " Fais pas ça, fais pas ci "… Donc ça aussi c'est pas bien. Parce que eux, après, ils vont en avoir marre, ils vont… ils vont… je sais pas comment dire… Mais après ils vont… ils vont plus t'aider, ils vont… plus t'aider, en fait, et après, t'auras des difficultés. C'est pour ça qu'en fait, il faut se tenir à carreau avec les profs, et après ils vont t'aider, ils vont… ils vont bien t'aimer, et l'année elle va bien se passer.* (*Ibid.*, l. 509).

… ou dans un cercle vicieux, comme en témoigne cet autre élève à propos des enseignantes qui assurent l'accompagnement éducatif après la classe : « *En fait, les autres maîtresses, je pense, elles sont plus sévères avec nous, parce que nous on est un peu plus méchants avec elles, mais parce que elles sont méchantes, en fait.* » (Annexe 25, p 198, l. 352).

La réciprocité des pouvoirs peut ainsi servir la relation d'autorité lorsque ceux-ci sont exercés avec respect, comme elle peut l'entraver lorsque le respect fait défaut. Ce sont donc bien les modalités de l'interaction qui déterminent la qualité de la relation d'autorité

éducative. La question est alors de savoir qui doit engager le circuit vers un cercle vertueux, et surtout comment ? Baptiste livre son avis sur la question, alors qu'il nous explique pourquoi il tourne souvent *volontairement* le dos aux élèves, pour leur prouver qu'il n'a pas besoin de les surveiller sans cesse car il leur fait confiance :

> *« Ben faut voir ? C'est la poule ou l'œuf. C'est à dire que… est-ce que c'est parce que je fais ça que ça ne part pas, ou est-ce que c'est… ? Tu vois ? Si ça se trouve, c'est justement parce que je leur fais confiance, qu'ils s'estiment dignes de cette confiance, et puis ils y vont de bon cœur, après, ils travaillent correctement. Je ne dis pas que c'est parfait ce qui se passe dans mon dos. Je sais qu'il y en a qui papotent, je sais qu'il y en a qui… voilà ! Qui rêvassent un peu. Ouais, je suis pas là à dire que… Mais si, à partir du moment où ils ont pris conscience que j'avais confiance en eux, et puis que… Ben à mon avis, ils la méritent cette confiance.* » (Annexe 21, p 137, l. 789).

Ici, c'est bien une forme d'engagement réciproque basé sur le respect que décrit Baptiste, et qu'il traduit par les termes de confiance (réciproque) : on pourrait l'interpréter comme un circuit d'obligations réciproques qui se met en marche, lorsque la confiance pédagogique est donnée comme preuve de respect avec l'intention de produire le respect en retour (ce qu'il décrit dans le fonctionnement de sa classe, *Ibid.*, p 137, l. 800 à 819) et que cela fonctionne effectivement : ce que ses élèves corroborent (Annexes 22, 23 et 25). Ce « pari » engagé par l'enseignant aux premières heures de cours, devient, dans le temps et l'expérience de la classe, une construction qui a des effets performatifs.

Ainsi, le système inscrit la relation entre les deux acteurs dans un lien qui les engage mutuellement dans un double circuit d'obligations réciproques de responsabilité et de respect. Responsabilité et respect sont donc deux éléments nécessaires du système. Dans cette perspective, l'autorité est le produit de la relation éducative, nécessaire, et construite *avec* l'élève. Ce qui induit la présence d'un dernier élément nécessaire dans le système : lorsque la relation d'autorité éducative *fonctionne*, c'est que l'élève, au terme du processus, choisit d'adhérer au message d'autorité. Mais l'obéissance est alors un *effet* du processus. Ainsi, le dernier élément nécessaire mais non suffisant n'est pas l'obéissance proprement dite, mais la liberté d'obéir, pour l'élève.

3.5 La liberté d'obéir

En effet, lorsque tout est réuni – un enseignant crédible, un élève qui reconnait son autorité, un tiers qui tient lieu de référence, au sein d'une relation où chacun tient sa place et s'ajuste dans l'interaction, au travers d'un échange respectueux – la relation d'autorité qui se tient

peut alors être qualifiée d'éducative. Mais cette organisation complexe est-elle pour autant gage d'efficacité ? La relation d'autorité va-t-elle automatiquement fonctionner et produire le résultat attendu : l'obéissance de l'élève ? Pas nécessairement, car un dernier élément intervient dans la relation : l'élève a encore le choix d'adhérer… ou non.

Ainsi, lorsqu'Hannah Arendt écrit que « *l'autorité implique une obéissance dans laquelle les hommes gardent leur liberté* » (Arendt, 1972, p 140), ce qui peut ressembler à un oxymore signale en réalité ce qui distingue précisément une relation d'autorité d'un rapport de soumission entre individus. Dans la relation d'autorité éducative, l'obéissance est le choix de l'élève, elle ne peut être contrainte ou obligée par l'enseignant. Ce choix, s'il est subjectif, n'en est pas moins influencé par nombre de facteurs externes, comme on l'a établi jusque-là. Mais il reste absolument, et nécessairement, le fait de l'élève.

Un détour par l'étymologie nous permettra d'objectiver cette notion : le mot « obéir » vient du latin *ob audio*, qui signifie « prêter l'oreille », donc « entendre », et par extension « comprendre ». Donc celui qui obéit le fait de lui-même, mu par un sentiment d'obligation *intérieur*. Ainsi, l'obéissance relève nécessairement de l'adhésion d'un sujet, c'est à dire d'un mouvement dont il est la source. À l'inverse, la soumission, du latin *submittere*, « envoyer dessous, placer sous, mettre en position inférieure », est l'action d'un autre que celui qui est soumis. Dans l'obéissance et dans la soumission, l'agent n'est donc pas le même. C'est ce qui fonde la distinction entre obéissance et soumission que nous avons évoquée dans l'introduction[1]. Une véritable relation d'autorité implique une libre adhésion de l'autre, qui est de fait envisagé comme sujet de la relation.

Ainsi, lorsque l'obéissance est effective dans une classe, c'est qu'elle est librement consentie par l'élève. Aussi peut-on dire que la condition de l'obéissance, c'est que la désobéissance soit possible. Dans la relation d'autorité éducative, l'enseignant exerce donc une autorité qui laisse *in fine* la possibilité de la désobéissance. Daniel Marcelli nous éclaire sur ce point :

> *« Pour avoir de l'autorité, il faut avoir appris à obéir quand on était enfant et il faut autoriser à désobéir. C'est dans cette capacité* […] *que l'on peut accéder à la position d'autorité et non devenir autoritaire. Avoir de l'autorité, c'est reconnaître sa part de liberté dans celui qui n'obéit pas nécessairement. Être autoritaire, c'est considérer que toute désobéissance est un acte de défi à l'égard de celui qui est censé avoir l'autorité. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 16).

Il n'y a donc autorité que si la liberté de désobéir est bien présente pour l'élève, et cette liberté s'incarne dans son (libre) choix d'adhérer ou non. Marcelli poursuit : « *C'est la*

[1] Voir dans l'introduction, la partie « 1.2 Une définition *a contrario* », p 8.

liberté : avoir le choix d'obéir ou de désobéir. Il n'y a aucun choix dans la soumission et la révolte. On se révolte quand on n'en peut plus. Ce n'est pas un choix. Désobéir, ce n'est pas désobéir contre ses parents. On désobéit pour soi, pour gagner une part d'autonomie ». (Marcelli & Prairat, 2001, p 16).

Si l'élève qui obéit, obéit bien en réponse à la demande d'un autre, c'est tout de même lui qui agit, poussé par un *quelque chose* qui produit son adhésion. L'adhésion librement consentie se traduit par un sentiment d'obligation intérieur, et non par la soumission à une contrainte extérieure. Baptiste décrit ce mouvement intérieur comme une décision intime, lorsqu'il parle de ces enfants qui « *décident* » un jour d'obéir : « *très souvent c'est le même profil de gamins qui viennent du même bâtiment, qui se connaissent tous…. C'est souvent des garçons, en fait, qui ont eu l'habitude de faire des bêtises tout le temps, et qui décident de s'arrêter à ce moment-là* parce que c'est la classe de… » (Annexe 21, p 120, l. 100).

Cette impulsion interne, le pédagogue et psychologue Pierre Bovet lui donne le nom de « *tendance* »: « *Pour qu'une consigne formulée par autrui donne naissance, au-dedans du sujet, à une tendance, il faut que cette consigne soit* acceptée. *Il faut que le sujet soit, vis-à-vis de celui qui donne la consigne, dans une attitude réceptive.* […] *celui qui en est l'objet a sur l'autre du prestige ou de l'autorité* » mais « *Ce* rapport *est lui-même l'antécédent nécessaire de la tendance (dite déterminante) émanant d'une consigne.* » (Bovet, 1911, pp 62-63). Premièrement, Pierre Bovet analyse les conditions de l'obligation qui fait agir un individu dans une relation d'autorité *à partir* de celui qui obéit. Ainsi, le « *sujet* » est bien, derrière ses mots, celui qui obéit. Ensuite, il insiste sur l'importance que la consigne soit « *acceptée* » par le sujet, ce qui confirme ce que nous avons tenté d'établir précédemment : la reconnaissance de l'élève est un élément nécessaire, et la désobéissance est toujours possible. Si le sujet agit, c'est de lui-même, sans contrainte. Enfin, le « *rapport* », que nous avons qualifié de *relation* dans notre modélisation, précède la « *tendance* » (la relation d'autorité éducative précède l'obéissance, qui n'en est qu'un effet), et ce rapport doit se traduire par une « *attitude réceptive* » du sujet à l'égard de celui qui fait autorité : ce qui témoigne que la reconnaissance de l'élève est bien un élément nécessaire du système. De fait, pour Pierre Bovet, lorsque ces conditions sont réunies, « *la volonté* [d'un autre], *exprimée sous une forme générale, prend, pour le sujet, un caractère obligatoire* » (*Ibid.*, p 114).

Ainsi, l'ensemble du processus semble donc être le préalable à la naissance du sentiment d'obligation chez un élève : alors, ce que nous qualifions de système relationnel *est*

l'autorité, et l'adhésion de l'élève en est un *résultat possible*. Aussi, lorsqu'Hannah Arendt écrit « *puisque l'autorité requiert toujours l'obéissance, on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence.* » (1972), il nous semble que l'adverbe « *toujours* » est de trop et rend l'affirmation inexacte. L'autorité *requiert* l'obéissance, mais elle ne l'obtient pas *toujours*… Et la désobéissance ne signe pas forcément l'écroulement de la relation d'autorité : dans la relation d'autorité éducative, l'élève reste libre d'adhérer ou non, il peut donc choisir d'obéir à une autorité concurrente (la loi des pairs, par exemple) et de désobéir à la loi de la classe, alors qu'il reconnait, par ailleurs, le bien-fondé de l'autorité enseignante[1]. Si le système se trouve déséquilibré par la désobéissance, il n'en est pas pour autant défait. Car l'obéissance ou l'adhésion, *n'est pas* la reconnaissance, elle en est simplement une manifestation extérieure. Et inversement, un élève qui se conforme, n'*obéit* pas forcément : dans le cas où il agit sans reconnaissance, il se soumet.

Ainsi il convient de clarifier conceptuellement l'obéissance, qui s'oppose tout d'abord à la *soumission*, on l'a vu, dans le sens où l'obéissance est fondée sur la reconnaissance préalable par l'élève, au contraire de la soumission qui ne requiert pas nécessairement la reconnaissance *de l'autorité* puisqu'elle est obtenue par la contrainte (la soumission induit une autre reconnaissance : une reconnaissance du dénivelé des forces). Mais l'obéissance se distingue par ailleurs de la *désobéissance* par l'action réalisée au final, mais sans nécessairement indiquer que la désobéissance est le fruit d'une autorité non reconnue. Lorsque la désobéissance vient d'une non-reconnaissance, le système dysfonctionne. Lorsque la désobéissance s'accorde avec la reconnaissance, le système est simplement déséquilibré[2].

Ainsi, c'est précisément parce que la désobéissance est possible que la relation d'autorité peut être qualifiée d'*éducative*. Une définition de l'autorité ne devrait donc pas mentionner l'obéissance, mais la liberté d'obéir. Et le dernier élément de notre système n'est donc pas l'obéissance de l'élève, mais sa liberté d'obéir.

Pour autant, cette perspective ne réduit pas l'enseignant à l'impuissance dans la relation d'autorité éducative, nous l'avons montré précédemment. La pratique et la posture d'autorité de l'enseignant sont agissantes dans la réunion de conditions favorables à l'adhésion de l'élève (ce que Bruno Robbes appelle l'« *influence* », 2006a). Mais l'enseignant n'est jamais

[1] Ce que nous avons montré en partie « 1.2 L'élève », p 91.

[2] Cette distinction conceptuelle sera l'objet de la partie « 4.2 Le déséquilibre, condition de l'équilibre du système », à venir en p 171.

seul acteur dans la relation d'autorité éducative. Et l'élève, qui compose avec l'ensemble des déterminants de la situation pour finir par choisir, ou non, d'adhérer, est le seul agent de son obéissance ou de sa désobéissance.

Sa subjectivité est engagée dans le choix d'obéir ou non, plus ou moins influencée par les déterminants sociaux et personnels de sa relation à l'enseignant et au contexte. Mais comme le disent ces élèves, *in fine,* l'autonomie du choix de l'élève est toujours présente :

« ***Alors dis-moi… Pourquoi on obéit, quand on est un enfant ?***
- *Je sais pas… parce que c'est notre devoir.*
- ***C'est ton devoir, d'obéir aux adultes ?***
- *Mais non… mais on va pas obéir à des choses pas bien… Mais des choses qui sont normales…*
- ***Ah d'accord ! " Des choses qui sont normales "…c'est intéressant, ça ! Comment tu sais quand les choses sont normales ?***
- *Ben c'est des choses qu'il faut faire ! Alors que celles qu'il faut pas faire… Par exemple quand on fait une bêtise, ben on va obéir, parce que sinon c'est pas bien. Celles qui sont bien… il faut obéir…*
- ***Tu peux me donner des exemples ?***
- *Si… si ton père te dit " Va mettre la table ", tu vas dire oui… mais… s'il te dit… " Va te coucher " et qu'il est super tôt… genre midi…*
- ***Oui ! Tu ne trouves pas ça normal !***
- *Ben je sais pas, mais…*
- ***Et donc du coup… tu ne le ferais pas ?***
- *Si mais… mais c'est pas le bon exemple !*
- *Moi je le fais pas !* » (Annexe 31, p 285, l. 89).

Ce que cherchent à exprimer ici les élèves de Samuel, c'est que leur libre-arbitre est toujours l'ultime décideur, ici c'est leur bon sens. Quelle que soit la situation, dans une relation d'autorité *éducative*, l'obéissance n'est ni contrainte, ni aveuglément influencée par le prestige du détenteur de l'autorité.

De fait, cette perspective conceptuelle implique la liberté d'obéir, comme un élément nécessaire du système. Mais qu'en est-il dans la réalité d'une classe ? Si les observations nous permettent de relever un ajustement visible au sein des classes (les élèves obéissent, ou désobéissent un peu avant de finir par obéir), ont-ils vraiment librement choisi d'adhérer aux demandes de leur enseignant ? Rien ne nous permet de l'affirmer avec certitude. Le contexte-classe ne laisse en réalité que peu de choix aux élèves, qui se trouvent de fait dans une double possibilité : choisir d'obéir par une sincère adhésion à un système d'autorité qu'ils reconnaissent effectivement, parfois après quelques réticences, mais qu'ils finissent par

accepter d'eux-mêmes[1], ou exprimer leur non-reconnaissance par des signes de rébellion, mais au final, se laisser soumettre par un environnement qui les oblige et auquel ils ne peuvent en réalité se soustraire, car ils n'ont pas les moyens nécessaires à un refus *jusqu'au-boutiste*. De fait, il n'y a pas de troisième voie pour les élèves qui n'ont la liberté de refuser ni l'autorité de l'enseignant, ni l'autorité de l'institution. L'inscription de leur scolarité dans le contexte éducatif de l'asymétrie éducative les oblige, en réalité, à l'adhésion ou à la soumission. Alors, puisque la relation d'autorité éducative ne fonctionne pas sans la reconnaissance des élèves, et puisqu'elle n'a plus la tradition comme fondement, elle requiert nécessairement l'adhésion des élèves, que l'enseignant n'a alors d'autre choix que de provoquer, au risque, sinon, de sortir d'une relation d'autorité *éducative*. Ainsi, les élèves que nous avons observés au cours de notre enquête sont effectivement *soumis* à l'obligation scolaire, mais en général (*la plupart du temps*) engagés dans une véritable relation d'autorité *éducative* dans les classes.

Le lien qui voit la rencontre entre enseignant et élève engagés mutuellement dans une relation d'autorité éducative se définit donc par l'existence d'un ensemble d'interactions qui se réalisent dans l'espace relationnel, scène de l'ajustement entre la crédibilité de l'un et la reconnaissance de l'autre, où chacun est, toujours en référence à un tiers qui les dépasse, pris dans un double circuit d'obligations réciproques, entre responsabilité et respect, et où le libre choix de l'obéissance revient à l'élève. Cet ensemble d'éléments nécessaires mis en corrélation est l'illustration conceptuelle du *lien*, entendu comme mise en relation des deux acteurs d'une relation d'autorité éducative.

La clôture de ce troisième chapitre nous porte donc au terme de cette reconstruction pas à pas du système qui nous permet de modéliser la relation d'autorité éducative dans son entier. Chacun des éléments nécessaires mais non suffisants du système a été décrit et objectivé, et la façon dont ces éléments - deux acteurs, une place pour chacun dans un contexte spécifique et un lien qui engage leur rencontre - s'articulent entre eux au sein du système a été rappelée. Cette modélisation nous permet ainsi de dépeindre l'image d'une relation d'autorité qui fonctionne de manière *éducative*, dans un système complexe en équilibre, c'est-à-dire dans lequel *tous les éléments tiennent ensemble*. Or l'équilibre n'est pas l'immobilité. À ce stade

[1] Ou par une forme de passivité, de conformisme ou de consensus social, comme on l'a vu, qui est plus une absence de refus qu'une forme de liberté. Lorsque les élèves, notamment, expriment l'idée qu'ils obéissent parce que « *c'est comme ça* » (Annexe 31, p 284, l. 44), ou parce que c'est leur « *devoir* » d'enfants (*Ibid.*, p 285, l. 90).

de notre reconstitution, le système, figé, ressemble à un instantané pris sur le vif, mais qui ne saurait rendre compte de la vie qui l'anime. Il nous faut donc pour compléter l'analyse, nous pencher sur ce qui met le système en mouvement, ce qui lui permet de trouver et de maintenir son équilibre dans la réalité simple et quotidienne d'une classe, dans le vivant de la relation.

Chapitre 4. Un système relationnel dynamique

Le système décrit jusqu'alors n'est qu'une image normalisée, idéalisée de la relation d'autorité éducative si l'on n'admet pas ce qui en fait sa réalité empirique : l'écosystème d'une classe est un lieu vivant. Décrypter la grammaire des échanges qui s'y déploient ne peut se faire qu'au travers de la compréhension de ce qui lui permet de trouver son équilibre et de le maintenir : le mouvement. Cette dynamique de la relation requiert deux conditions : l'inscription dans une temporalité étendue et le déséquilibre propre à garantir son équilibre.

4.1 La continuité d'un présent étendu

La représentation par un schéma ne peut rendre compte de la vie d'une classe, de l'inexorable et intranscriptible palpitation du système.

La relation d'autorité éducative est une construction en relation : elle ne préexiste pas à la rencontre et se déploie dans l'expérience de la classe. Le temps lui est donc un ingrédient indispensable. Ce n'est pas parce que l'adulte-enseignant se trouve face à des enfants-élèves qu'il fait immédiatement autorité. Sandrine traduit cette notion par l'idée de devoir « faire ses preuves » : « *Parce que… ce n'est pas parce que tu es un adulte qu'ils t'obéissent. Je vois certains, comme ils font avec leurs parents, ou avec un remplaçant ou un intervenant dans la classe, je pense qu'à chaque fois, quand même, t'es obligé de faire tes preuves.* » (Annexe 26, p 215, l. 177).

Ni *de fait*, ni *fixée* une fois pour toute, l'autorité est une histoire qui se modifie, qui évolue, au cours d'une année, d'une semaine, d'une journée. Sandrine rend compte de cette construction qui apparaît comme un lieu commun dans la professionnalité enseignante : « *Au niveau de l'année, je pense qu'au début de l'année je suis beaucoup plus stricte et je laisse moins passer des choses, mais c'est pour moi : c'est pour ne pas me laisser déborder. Et puis parce qu'après… voilà : on ne se connait pas, ils te testent un petit peu… Là, je pense que je suis un petit peu plus cool* » (*Ibid.*, p 219, l. 339). Mais elle précise que cette évolution n'est pas une construction linéaire qui tendrait vers un *mieux* de manière chronologique : « *Y'a pas un moment, je pense dans l'année, où je pourrai me dire " c'est bon, ça va tourner ". Y'a quand même toujours des moments, mais ça peut être une heure dans la journée,* […] *y'a quand même toujours un moment dans la semaine, ou un jour, où tu te dis*

qu'il faut remettre les règles, il faut redire… » (*Ibid.*, l. 369). Le temps de l'autorité est une ligne brisée qui admet des répétitions et parfois des retours en arrière, car dans sa dynamique, la relation d'autorité est sans cesse remise à l'épreuve de la relation.

Aussi la notion de durée est-elle capitale, dans la construction de la relation comme dans la vie de la classe : tout ne se passe pas dans l'instantanéité, ni dans la linéarité, mais dans la durée. Or cette durée est symbolique autant qu'empirique : elle se traduit par des cycles plus ou moins longs (l'année, la période, la semaine, la journée, la séquence pédagogique) comme par des *moments* : la profondeur et l'intensité de l'échange ne doivent rien à l'amplitude du temps qui les abrite, et parfois c'est par des temps très courts, des instants seulement, que se construit la relation d'autorité éducative. Le lien se renforce par le partage de moments, d'expériences, de savoir, par l'échange intersubjectif qui se déploie dans des temps plus ou moins étendus.

Tous les éléments que nous avons évoqués dans cette étude, qui participent de l'élaboration d'une relation d'autorité éducative, sont ainsi conjoints dans le système, *en même temps* et *dans la durée*. Dit autrement, ils ne sont pas successifs mais simultanés, et s'étendent dans une troisième dimension du système : une dimension temporelle. C'est ce qui caractérise ce processus relationnel vivant, et parler de construction de la relation, c'est nécessairement évoquer la temporalité qui participe de sa dynamique.

Baptiste le dit : « *il faut du temps* » :

> *« Et petit à petit, tu vas les amener à avoir un… à être un petit peu plus cadrés, à être un petit peu plus responsables, à être un peu plus détendus, aussi…*
> - ***Et alors, comment tu vas les amener à ça ?***
> - *Alors pour certains, il faut juste du temps. Il faut juste qu'eux s'acclimatent à un endroit, qu'ils se sentent bien à cet endroit-là et qu'au fur et à mesure, ils prennent un peu la température de la classe, voir qu'il n'y a pas d'éclat, qu'il n'y a pas de délire systématique, à des moments on peut être détendu, y'a des moments il faut être plus sérieux… Donc il y a cette prise de conscience là…* […] *Enfin, oui, je pense vraiment qu'il faut du temps. »* (Annexe 21, p 119, l. 42).

L'autorité est un construit qui s'élabore dans la relation entre contextualisation et ajustement. Mais elle est aussi influencée par des facteurs hérités du passé et la projection dans un futur, qui viennent travailler l'autorité au présent. C'est ce qu'explique Baptiste, en parlant des élèves qui ont un peu peur de devoir grandir trop vite :

> *« Donc l'enjeu, c'est de les tirer en douceur, ceux-là. Mais il faut les repérer.*
> - ***Donc quelque part, tu construis ça, en essayant de connaitre les élèves dès le CP ?***
> - *Dès le CP, oui.*
> - ***Tu fais un effort pour descendre systématiquement en récré…***

- *Voilà, et puis… et puis tu vois, des petits CP… Maintenant, ma classe de CM2 elle jouxte la classe de CP. On les voit passer tout le temps, on sait qui c'est, et eux… j'essaie de m'intéresser un petit peu… voir comment ils fonctionnent, aussi, comment ils sont rentrés… Il y a eu beaucoup de lien entre la grande section et le CP.* […] *comme nous on est un petit peu plus organisés et puis qu'on est à côté, on essaie de… faire des passerelles, entre eux. Et quand on a créé les classes, on a fait en sorte que y'ait beaucoup de grands frères en CM2, et les petits frères et petites sœurs en CP, juste à côté. Juste histoire de faire cette passerelle, en fait.* […] *elle n'est pas mal, elle est nécessaire. Ça permet de faire passer des trucs, d'imprimer des codes. Pas forcément les miens… mais c'est des petits attendus : on se met en rang, on se calme avant d'entrer… Tu vois, des choses qui sont simples, mais qu'ils retrouveront après, plus tard… c'est bien la transmission !* » (*Ibid.*, p 122, l. 188).

Cet effort de transmission, volontairement mis en œuvre par les enseignants de l'école, trouve un écho dans le discours des élèves qui ont anticipé la relation d'autorité dans leur future classe de CM2, bien avant d'y entrer : « *Moi je l'ai su en CP qu'il fallait chuchoter* [dans la classe de Baptiste], *parce que ma sœur elle était en CM2, du coup… Une fois je suis allée lire un livre en CM2 et j'ai entendu pas de bruit, rien du tout, donc je me suis dit " En CM2, ça va être pareil "* » (Annexe 25, p 201, l. 471).

Le travail de construction commence donc très en amont de sa classe et permet à Baptiste de « créer un groupe », bien avant l'inscription de ses élèves dans sa classe : la mise en scène du passé des « anciens du CM2 », que les élèves ont *vue*, expérimentée dès les petites classes, devient en même temps une projection pour eux. Lorsqu'ils arrivent à leur tour en CM2, le groupe-classe a déjà une histoire, le passé d'une communauté des anciens partagée, et une perspective : ce qui était leur futur devient leur déjà-là, un déjà-là culturel, mais contextuel et localisé (c'est la culture de l'école et l'expérience vécue de ceux qui sont passés par ses petites classes) et il devient leur présent en même temps. La temporalité du groupe s'inscrit ainsi dans une *continuité* élargie.

Sandrine parle aussi de « *continuité* » pour décrire la construction de son autorité sur le courant de l'année scolaire (Annexe 26, p 223, l. 515). Plus que la simple adjonction d'un passé et d'un futur, la temporalité de l'autorité est ainsi un présent étendu. L'autorité se sédimente autour du passé (le passé singulier des individus et le passé collectif du groupe-classe) et d'un futur (un futur du passé qui fut une projection et l'anticipation d'un futur à venir), mais le *phénomène autorité*, entendu comme processus relationnel, se joue nécessairement dans *un présent* élargi. Cette question de la temporalité-continuité s'entend d'ailleurs dans les racines latines du mot *autorité* : le consensus entre les théoriciens de l'autorité est sur ce point général, nous pourrions citer de multiples sources pour objectiver

l'étymologie du mot. Eirick Prairat écrit par exemple que « *le terme est dérivé d'*auctor, *l'auteur, celui qui est cause première*. » (Prairat, 2003, para 4), « *qui lui-même est dérivé du verbe* augere *(augmenter)* » (*Ibid.*, para 8) : l'autorité de l'*auctor* est donc une autorité qui augmente l'*auctor* lui-même, et mais qui augmente aussi, qui fait grandir, celui sur lequel il exerce l'autorité. Une lecture de cette double étymologie au prisme de la temporalité telle que nous venons de l'évoquer nous permet d'affiner cette notion de présent élargi : pour Bruno Robbes, « *ce que l'*auctor *fonde se rattache aussi à une tradition qui le précède (Arendt, 1972), à un héritage à transmettre où son autorité conditionne l'accès au monde commun (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008).* » (Robbes, 2012b, p 7). L'autorité de *l'auctor* prend donc racine dans un passé qui précède la relation. De là, « *un double mouvement se dessine donc, où l'*auctor, *déjà " autorisé " autorise à son tour* » (*Ibid.*, p 6). C'est dans ce retournement vers un futur potentiel que « *l'articulation avec l'*augere *apparaît alors. Parce qu'il s'est lui-même autorisé, l'*auctor *a le souci d'ouvrir à l'autre des voies vers l'autonomie. Il peut produire une autorité qui augmente, qui fait croître l'autre dans le but de le fait accéder lui aussi à une position d'*auctor. » (*Ibid.*). Ainsi, « *l'*auctor *est un créateur au sens où il envisage l'avenir en étant en capacité d'agir sur lui* » (*Ibid.*, p 7). Mais enracinée dans le passé et tournée vers l'avenir, l'autorité de l'*auctor* n'*advient* que dans le présent : « *les actes et les paroles de l'*auctor *sont déterminants, non seulement au départ mais aussi au cours du processus de création* » (*Ibid.*, p 7).

Ainsi, une approche temporelle de l'autorité permet à la fois d'examiner ses fondements et ses finalités, les uns et les autres étant inextricablement liés : la relation d'autorité éducative est une histoire qui se fonde sur un passé et se projette vers l'avenir, mais qui s'écrit au présent.

Envisager la dynamique de la relation d'autorité éducative requiert donc de s'intéresser à cette troisième dimension du système : la temporalité. Comme le dit Eirick Prairat avec une justesse extraordinaire : « *Le temps est la matière de l'autorité. Le temps est l'étoffe de l'autorité. La question de l'autorité n'est pas une question d'ordre. C'est fondamentalement une question de temporalité.* » (Marcelli & Prairat, 2011, p 8). La suite de son propos rejoint la thèse d'Hannah Arendt (1972) ou de Myriam Revault D'Allones (2006) :

> *« C'est parce que le temps ordonne, c'est parce que le temps a une puissance de distribution. Si l'éducateur, le professeur, la mère, le père ont autorité, c'est parce qu'ils viennent de plus loin. Ils étaient déjà là. C'est leur antécédence, leur antériorité qui fondent leur autorité. Ils ne sont pas au-dessus, ils sont en avance. L'autorité est*

> *inscrite dans l'ordre de succession des places qui garantit le fil de la continuité générationnelle. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 8).

Mais la relation d'autorité légitimée et transcendée par la précédence du monde se nourrit de la *symbolique* d'un passé qui la détermine. Si nous ne le contestons pas, ce n'est cependant pas notre angle d'analyse : dans une relation d'autorité éducative pensée dans la continuité d'un présent élargi, l'antériorité du monde et de la culture s'incarne dans le tiers-référent de notre modélisation du système. Le tiers est la symbolique qui détermine les fondements et les finalités de la relation éducative. Mais à l'étude *pratique* de ce qui crée le mouvement et donne sa dynamique à la relation dans la vie d'une classe (ce qui la « fabrique »), le rapport au temps ne peut être saisi que comme un rapport au passé vécu et à l'avenir projeté *des élèves et de leur enseignant.*

De fait, notre interprétation de la temporalité dans la relation d'autorité éducative s'entend comme la continuité d'un présent élargi, dans laquelle l'antécédence et l'antériorité des éducateurs, parce qu'« *ils étaient déjà là* » (*Ibid.*), se traduit plutôt comme l'expérience et la réputation dont les enseignants peuvent se prévaloir. Baptiste en est une illustration vivante, qui bénéficie d'une solide réputation auprès de ses collègues (Annexe 2, p 6, l. 5) et des élèves, une réputation qui le *précède* dans l'exercice de son autorité. Mais sa réputation n'est pas fortuite : il la travaille comme un outil en veillant par exemple à établir un lien avec les élèves qu'il n'a pas encore dans sa classe, en prévision de l'année future où ceux-ci risquent d'être inscrits dans son CM2. Ainsi, il s'impose de descendre systématiquement en récréation, même lorsqu'il n'est pas de service, afin de connaitre tous les élèves de l'école, dès le CP (Annexe 21, p 122, l. 185). Il étend ainsi le rayonnement de son autorité au-delà de l'espace et du temps de sa classe, dans l'intention de pré-construire sa relation future. Si ce savoir-faire chez Baptiste lui est particulier, le bénéfice d'une réputation se retrouve cependant dans les autres milieux enquêtés : Sandrine, par exemple, décrit l'efficacité de sa directrice en matière d'autorité comme reposant sur son ancienneté dans l'école.

> ***« Mais ta collègue, elle est directrice, aussi. Tu penses que c'est dû à son statut, cette facilité qu'elle a ?***
> - *Non. Parce qu'elle était déjà comme ça avant d'être directrice. Je pense que ça a rajouté, peut-être… Alors elle, elle pense que c'est aussi que c'est parce qu'elle est là depuis très longtemps. Qu'elle fait partie des meubles. Donc… je pense qu'il y a de ça… »* (Annexe 26, p 212, l. 50).

Samuel, lui, tient à préciser exactement la notion de « réputation » que nous lui proposons : selon lui, c'est plutôt le fait que tous (parents et élèves) le connaissent et sachent à l'avance comment il fonctionne qui participe de la construction de son autorité.

> ***« Est-ce qu'il y a des moments clés, dans l'année, ou tu as le sentiment de faire un travail spécifique de construction de l'autorité ?***
> - *Non, pas spécialement. Surtout actuellement. Surtout dans cette école-là, que je connais bien, maintenant tout le monde me connaît.*
> - ***Tu veux dire que ça repose sur ta réputation ?***
> - *Non, mais tout le monde sait comment je fonctionne. J'ai déjà dû m'adresser à tous les gamins. Ils savent… »* (Annexe 28, p 247, l. 276).

Si ses propos semblent rejoindre ceux de Baptiste, ce n'est qu'en apparence. En effet, ce qui relève d'un état de fait dans la construction de l'autorité de Samuel (l'école est petite, et il est là depuis longtemps, donc par la force des choses, tout le monde le connait) est l'objet d'une démarche réfléchie chez Baptiste, pour qui cette construction anticipée de la relation d'autorité éducative s'apparente à un geste professionnel.

Ainsi lorsqu'Eirick Prairat évoque, dans sa lecture anthropologique, le « *sacre du présent* [qui] *fragilise l'autorité des éducateurs et des maîtres* » (Prairat, 2012, para 25), nous nous autorisons à en apporter une relecture quelque peu biaisée. Le présent est, à l'image du temps qui insuffle vie à la relation d'autorité éducative, une condition de réalisation que les enseignants peuvent tourner à leur avantage, si tant est qu'ils l'utilisent, au profit de leur autorité, dans sa continuité et son étendue. Les enseignants fragilisés par un présent symbolique qui balaye toute velléité de tradition ou de transcendance s'appuient en pratique sur une temporalité plus concrète pour soutenir leur autorité, vécue en relation *avec* les élèves.

La temporalité de la relation d'autorité éducative s'étend plutôt, dans notre perspective, à une autre interprétation du passé et du futur qui enveloppent la relation immédiate, un passé et un futur proches qui concernent empiriquement les acteurs de la relation : c'est une réinterprétation du passé et du futur à échelle de l'enfance, de la classe, un passé palpable (celui des promotions précédentes) et un futur tangible (l'année prochaine, le collège, les grands). L'action passée et présente de l'enseignant avec les élèves instaure son autorité à leurs yeux, c'est par *leur expérience* qu'ils le mesurent, et c'est la représentation de leur devenir qui établit pour eux le bien-fondé de l'autorité éducative. La temporalité de la relation d'autorité éducative est ainsi resserrée sur un présent élargi.

De cette importance du temps dans la relation d'autorité, Daniel Marcelli est aussi convaincu. Il ajoute après Eirick Prairat :

> *« M. Prairat a parlé plusieurs fois de l'épaisseur du temps. Il n'y a pas d'autorité sans temporalité, sans prise en compte de la temporalité. Je dirai aussi qu'il n'y a pas*

> *d'autorité sans suspension du procès. Il n'y a pas d'action. L'autorité ne va pas avec l'action, le passage à l'acte, l'agir.*
> […]
> *On trouve ici les éléments du temps, de l'absence d'agir et du fait de s'adresser dans une relation de communication et dans une relation de reconnaissance réciproque. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 14)

Si Daniel Marcelli confirme que *la relation d'autorité* se déploie dans la durée, il suggère cependant que *le moment de l'autorité* se situe dans la suspension de l'agir : dans une temporalité comme arrêtée, suspendue entre la demande et l'obéissance, dans l'*instant* d'une communication par le regard seul, dans le présent le plus minimal. Qu'est-ce que l'autorité, sinon ce fragment de présent à la lisière de l'indicible qui semble vouloir arrêter la marche du temps ? Dans ce court instant, l'autorité *est*, elle est ce qui relie les deux acteurs et tous les éléments de la relation, à l'image immobile du système suspendu une fraction de seconde dans le cours du temps, juste avant de basculer vers l'adhésion ou la désobéissance.

Alternant moments de construction et de suspension, la relation d'autorité éducative se déploie dans l'écosystème de la classe. Dans cet espace vivant, dédié aux apprentissages, l'autorité de l'enseignant s'assure aussi par la maitrise du temps, *des* temps de la classe. La compétence pédagogique étaye l'autorité, on l'a dit[1], et la capacité à organiser le déroulement de la classe en fait partie : par l'anticipation, la ritualisation, la maitrise des alternances, entre autres.

Nous avons montré dans nos précédents travaux (Beretti, 2011) comment l'organisation temporelle et l'attention au rythme des élèves permet à l'enseignant de limiter les risques de débordements, par une programmation organisée, l'instauration d'habitudes, la limitation des temps morts et l'évitement de l'ennui ou de la lassitude pour les élèves. Mais la maitrise du temps passe également par l'importance de mettre à disposition des élèves eux aussi, les moyens de se projeter dans la temporalité de la classe. Sandrine, par exemple, y prête attention : « *J'essaie de plus ritualiser, en fait. J'ai trouvé que… voilà : de leur donner l'emploi du temps, surtout pour les CM2, ils savent à peu près ce qu'on va faire, même si parfois je ne m'y tiens pas non plus toujours, mais ils savent à peu près où on va, donc je trouve que pour les changements d'activité, c'est… ça part moins en* live. » (Annexe 26, p 213, l. 89).

[1] Voir « L'enseignant compétent », p 84, dans la partie « 1.1 L'enseignant ».

L'alternance tient ainsi une place centrale dans la maitrise pédagogique de la temporalité de la classe : alternance des séquences, des modalités de travail, des rapports enseignant-élèves individualisés et collectifs, etc. L'alternance didactique est à l'image des alternances du système dans son entier : entre symétrie pédagogique et asymétrie éducative par exemple, entre construction et suspension de la relation, entre interdiction et autorisation. C'est une alternance dialectique qui s'imprime nécessairement dans le déroulement du temps, et qui donne corps à la dynamique du système. Eirick Prairat le rappelle :

> *« Quand on parle d'autorité,* […] *on parle peu de ce qui en constitue le dynamisme, le mouvement propre, qui est la dialectique de l'accompagnement et de l'interdiction. Il n'y a pas d'accompagnement sans interdiction. Il n'y a pas d'autorisation sans interdiction. Plus fondamentalement, il n'y a pas d'émancipation sans interdits posés. On voit ainsi que le processus d'autorisation, qui est le dynamisme même du processus d'autorité, est un processus dialectique, étayé, accompagné et interdit, continu et progressif. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 6).

Cette citation dit autrement le concept de continuité d'un présent étendu que nous avons tenté d'établir plus haut. Elle fait également état de cette dynamique de l'alternance qui donne son mouvement au système, et qui s'inscrit de fait dans la dimension temporelle de la relation. L'alternance d'autorisation et d'interdit que relève Eirick Prairat trouvera une autre interprétation dans la partie suivante : c'est l'alternance d'équilibre et de déséquilibres qui participe également au mouvement, propre à la dynamique du système.

4.2 Le déséquilibre, condition de l'équilibre du système.

L'analyse menée dans ce travail est centrée sur l'autorité *ordinaire*, elle tente d'établir sur quoi et comment une relation d'autorité éducative se construit. Or l'enquête menée dans les classes à des fins de mise à l'épreuve des concepts élaborés rend compte d'une pluralité des modalités de relation selon les enseignants, mais aussi chez un même enseignant ; des variabilités inter- et intra-individuelles s'expriment en effet selon les différents contextes, les différents moments ou lieux de la classe, selon les élèves aussi.

L'autorité *ordinaire* s'entend ainsi au double sens qu'elle est une pratique d'enseignants ordinaires, qui ne sont ni des exceptions, ni des modèles d'efficacité à prendre pour référence en ce qu'ils seraient parfaitement compétents. Elle s'entend également comme l'autorité qui se déploie généralement dans une classe, comme une autorité peu visible, fonctionnelle et régulière, par opposition à des modalités plus visibles de la relation à l'élève : l'autorité

démonstrative use ainsi de modalités plus « marquées » que l'autorité *ordinaire*, c'est une autorité de gestion de classe, car elle est destinée à reprendre la mauvaise grâce des élèves ou des tensions diffuses (bavardages, chahut anomique, mise au travail laborieuse, etc.), voire à gérer des conflits ouverts (enseignant/élève ou élève/élève). Ainsi, l'autorité démonstrative surgit lorsque le cadre asymétrique est à réaffirmer face à des élèves qui le débordent. En ce sens, la relation d'autorité s'illustre en pratique par une alternance manifeste de moments d'autorité ordinaire et d'autorité démonstrative. L'autorité de chaque enseignant enquêté se caractérise alors par un rythme qui lui est propre : si l'autorité de Baptiste est essentiellement une autorité ordinaire qui nécessite très rarement un recours à des modalités plus marquées, celle de Sandrine est au contraire très souvent entrecoupée de démonstrations d'autorité. Dans une voie médiane, l'autorité de Samuel pourrait être qualifiée de mixte car il alterne assez régulièrement les deux modalités.

Cette alternance entre autorité ordinaire et autorité démonstrative dans la pratique des enseignants est à interpréter comme la conséquence de l'alternance entre sérénité et tensions dans le climat relationnel, comme une alternance d'*équilibre* et de *déséquilibres* dans le système.

Or cette réalité empirique de la vie d'une classe n'est pas le signe d'une insuffisance ou d'une dégénérescence de la relation : c'est au contraire une condition nécessaire à l'équilibration du système, car l'équilibre nait du mouvement perpétuel des déséquilibres qui confère sa stabilité au système. À l'image de l'exercice de la marche ou du vélo, le *mouvement* est la condition de l'équilibre : à l'inverse, l'immobilité produirait la chute. Or le mouvement nait de l'oscillation, de la succession des déséquilibres, et la stabilité n'est qu'une suspension entre deux déséquilibres. L'équilibre n'est jamais figé, il requiert le mouvement, même imperceptible. Le déséquilibre est donc indispensable à l'équilibre, il lui est une condition vitale, au risque sinon de sombrer dans la rigidité : dans la certitude absolue de l'autoritarisme. Le déséquilibre est un facteur d'équilibre du système : c'est *par* le déséquilibre que se construit la relation d'autorité éducative. Cette notion est un *principe* intrinsèque du système :

> *« Au principe de déterminisme généralisé, on devrait substituer un principe qui conçoit une relation entre l'ordre, le désordre et l'organisation. Étant bien entendu que l'ordre ne signifie pas seulement les lois, mais aussi les stabilités, les régularités, les cycles organisateurs, et que le désordre n'est pas seulement la dispersion, la désintégration, ce peut être aussi le tamponnement, les collisions, les irrégularités. »* (Morin, 1977).

Ainsi, les heurts, les irrégularités, les déséquilibres dans les classes sont le témoignage d'une relation d'autorité éducative qui se cherche, qui s'affirme ou se réaffirme, qui *se construit*, ils sont une illustration pratique de ce principe de réalité signalé par Edgar Morin. L'ordre dans la classe est le signe d'un système en équilibre, d'une autorité effective, invisible, ordinaire : la relation d'autorité est stable, l'asymétrique éducative se réalise sans heurt, quand l'un *fait faire* à d'autres qui *font*, dans un ajustement réciproque, parfois même sans que l'un n'ait besoin de demander (comme le dit Baptiste, « *qu'elle* [la classe] *comprenne aussi des choses que tu dis pas : tu sais, par exemple, tu dis jamais " sortez votre cahier "* », Annexe 21, p 139, l. 915). Le désordre corrélatif à cet équilibre, lui, signe un déséquilibre du système - dont les causes peuvent être multiples, au regard des multiples éléments qui le composent - et génère chez l'enseignant une posture d'autorité qui se veut plus éclatante, afin de ramener le système à un équilibre latent. L'autorité démonstrative redit le cadre asymétrique de la relation, par une mise en scène appuyée, accentuée, mais ne règle pas forcément la source du déséquilibre, comme le fait remarquer Baptiste :

> *« Il faut y aller de bon cœur, des fois… Et pas hésiter à se mettre sur un rôle, aussi, euh… le " rôle du maître énervé ", tu le fais une fois dans l'année… La deuxième fois, ça ne marche pas.*
> - ***Le rôle ? Explique-moi…***
> - *Le rôle du maître énervé ! T'es jamais vraiment énervé. T'es jamais en colère. Enfin… y'a rien dans une classe qui peut te mettre en rogne, fou de rage, à prendre ta table et la balancer par la fenêtre. Ça n'existe pas. Un maître qui hurle dans sa classe, c'est que… le problème il est ailleurs, il est pas dans sa classe. »* (*Ibid.*, p 133, l. 654)

De fait, dans les classes enquêtées, l'autorité ordinaire est ce qui *est*, sans se rendre visible à notre regard d'observatrice - ce n'est pas parce que nous n'avons objectivement *rien vu* qu'il n'y avait effectivement *rien à voir* -, c'est un équilibre comme une apesanteur momentanée, une *suspension* des mouvements d'autorité. *A contrario,* le mouvement est ce qui se voit, par l'autorité démonstrative que nous avons pu observer : la gestion de classe, du groupe, des conflits, la gestion des provocations, des comportements « inadaptés » (selon le système de référence de chaque enseignant, largement partagé et normé, mais qui compte des détails personnalisés), une gestion par le collectif et dans des échanges interindividuels. Ainsi, l'autorité démonstrative se traduit par un *faire-autorité* du côté de l'enseignant, elle s'illustre par des « actes d'autorité », et se situe donc du côté de l'enseignant. Ce sont ses efforts pour rétablir la relation d'autorité lorsqu'elle est mise à mal par le désordre des élèves, désordre qui trouve son origine dans un déséquilibre du système dont les élèves ne sont pas forcément eux-mêmes la cause.

Ainsi, Samuel parle de l'autorité comme d'un moyen, d'un geste professionnel, d'un « *outil* » (Annexe 28, p 250, l. 388) : c'est un dispositif concret, ponctuel, volontaire et conscient. Et lorsqu'il parle de Sophie qui assure sa décharge les lundis et qui rencontre des difficultés avec sa classe, il signale en réalité un déséquilibre du système qui produit le désordre chez ses élèves, et auquel il faudra remédier en « *réinjectant de l'autorité* » : « *Je pense que le lundi,* […] *ce n'est pas un cadeau. Elle* [Sophie] *n'est pas forcément au courant de ce que j'ai fait, parce qu'on ne communique pas forcément là-dessus, donc il y a des flottements, et qui dit flottements dit brèches, et voilà… Après il faut recaler, réinjecter de l'autorité pour qu'ils se remettent en route* » (*Ibid.*, l. 404). Cette métaphore de l'autorité comme un produit thérapeutique indique que chez Samuel, la notion même d'autorité dans son acception traditionnelle, est une notion qui devient obsolète : l'autorité ordinaire ne porte pas de nom dans son discours. C'est lorsque le système est déséquilibré qu'il la mobilise, l'« autorité » devient alors synonyme d'*autorité démonstrative*.

Ainsi, c'est lorsque le *mouvement* de la classe échappe aux enseignants que le « pouvoir d'éduquer » doit se rendre visible et que la contrainte peut parfois s'avérer nécessaire : alors, les enseignants ne travaillent plus à favoriser l'adhésion des élèves, mais à reprendre la maitrise du mouvement, à réassurer leur « prise » sur la classe, voire, parfois, leur « emprise ». Se joue alors un moment balisé, fort et visible, de construction de la relation. L'autorité de l'enseignant (sa compétence d'autorité) est ainsi sa capacité à construire la classe comme un espace relationnel *éducatif* dans lequel il doit, à certains moments, dans certaines situations, « reprendre la main », réaffirmer sa position statutaire, rappeler la nature asymétrique, non négociable, de la relation. Sans forcément aller jusqu'à la contrainte, l'acte d'autorité est ainsi une remise au point, un rappel ferme à destination des élèves.

Ainsi, les actes d'autorité sont donc du côté de l'enseignant, quand le désordre est du côté des élèves[1]. Cette conséquence visible du déséquilibre interne dans le système de la relation d'autorité éducative tient à l'état d'enfance qui caractérise les élèves, et à leur place dans la relation éducative : l'enfant psychologique cherche les limites, il les repousse pour les trouver, car il a besoin de repères stables pour se construire (c'est en ce sens que l'asymétrie éducative est nécessaire)[2]. Encore dominé par le pulsionnel, l'enfant agit selon un principe

[1] Ce qui ne signifie pas, comme nous l'avons déjà évoqué, que les élèves en sont indubitablement la source. En effet, le système étant une corrélation complexe d'éléments différents - un enseignant, un élève, un lien, un cadre, tous étant eux-mêmes complexes – le déséquilibre peut trouver sa source en chacun d'eux. Nous signalons simplement qu'alors, le désordre des élèves devient le signe extérieur, visible, du déséquilibre interne du système.

[2] Voir dans l'introduction, la partie « 2.3 Le point de vue de la psychologie et de la pédopsychiatrie », p 20.

de plaisir, et dans le désir et l'illusion de sa toute-puissance. Ainsi, certains élèves, et qu'ils en soient la cause ou non, tendent à se saisir des déséquilibres du système, à les amplifier par leur désordre, pour provoquer, obliger l'enseignant à s'engager en vue d'un retour à un équilibre rassurant pour eux. En conséquence, le désordre des élèves est une condition nécessaire à leur construction psychique, comme le déséquilibre du système est une condition nécessaire à son équilibre. Une lecture pédagogique des situations éducatives renforce d'ailleurs ce principe : le désordre est également nécessaire à l'élève d'un point de vue cognitif. Le pédagogue ne cherche pas à tout prix à faire régner l'ordre pour permettre les apprentissages : il utilise aussi, parfois, les différents conflits pour en faire des vecteurs d'apprentissage. Au désordre cognitif de la recherche-apprentissage succède un ordre plus grand, celui de la compréhension par l'élève. Une lecture piagétienne de l'apprentissage corrobore ainsi cette interprétation du désordre constitutif de l'ordre, du déséquilibre constitutif de l'équilibre.

Alors, en rapprochant l'ensemble de ces considérations, nous pouvons avancer que l'écosystème de la classe se caractérise par l'alternance d'équilibre-ordre-autorité ordinaire et de déséquilibres-désordres-démonstrations d'autorité, et que cette alternance *construit* la relation d'autorité éducative. Mais si différentes modalités de relation d'autorité sont ainsi observées, entrent-elles toutes dans le cadre d'une autorité *éducative* ? En sortent-elles à certains moments ? Il faut, pour répondre à cette question, clarifier les concepts de déséquilibre, de désordre et d'autorité démonstrative, par opposition aux concepts de dysfonctionnement, de rejet et d'autoritarisme.

Dans la présentation de l'ensemble des éléments nécessaires mais non suffisants qui constituent le système, dans les trois premiers chapitres de cette première partie, nous nous sommes efforcée d'éviter un usage normatif de la description (il *faut que*… l'enseignant *doit*…), mais nous avons utilisé un présent de vérité générale (x *produit* y, x *nécessite qu'*y…) qui laisse à penser que les points évoqués sont invariablement *vrais*, quelles que soient les circonstances de la situation, ce qui n'a que peu de sens. Plus exactement, ce présent d'usage signifie que lorsqu'une relation d'autorité est *éducative*, chacun des éléments est *nécessairement présent*. Mais il faut, pour être précis, noter que cette présence admet des degrés variables : l'élève qui reconnait l'autorité éducative, la reconnait *plus ou moins* (selon le contexte, l'activité, le moment de l'année…), l'enseignant qui est engagé dans son activité pour le bien des élèves l'est *plus ou moins* (en fonction de son état de fatigue, de la proximité

du week-end, de l'intérêt particulier qu'il porte à tel élève…). Et ces variabilités, associées les unes aux autres, peuvent générer des « grippages » dans le système qui par ailleurs est bien complet : par exemple, la confiance en soi de l'enseignant, qui participe de sa crédibilité, et par extension de la reconnaissance de l'élève, peut souffrir d'une diminution sur certains enseignements où il se sent moins à l'aise (l'anglais, par exemple), sa crédibilité s'en trouve alors affectée et la reconnaissance de l'élève diminuée. Le système vit ainsi un *déséquilibre*, dont certains élèves peuvent se saisir pour mettre le désordre dans la classe. Le système dans sa globalité n'en reste pas moins fonctionnel, et *éducatif*. Ainsi, quand notre présentation porte à croire que lorsque toutes les conditions nécessaires sont réunies, l'autorité *fonctionne*, il faut entendre qu'elle fonctionne *plus ou moins bien*, en raison des déséquilibres qu'elle peut abriter, des déséquilibres qui font par ailleurs la pulsation et la dynamique du système, qui lui donnent un mouvement propre.

Nous avons d'autre part pris soin, pour chaque élément envisagé, de montrer comment son absence ou son détournement pouvaient faire basculer la relation d'autorité dans le manque ou l'abus : ceci ne doit pas être confondu avec un *déséquilibre*, puisque dans les conditions de manque ou d'abus, la relation d'autorité *ne fonctionne pas* sur un mode éducatif, l'ensemble du système ne tient plus : c'est ce que nous qualifions de *dysfonctionnement*.

De fait, chaque moment de déséquilibre observé pourrait être précisément analysé en objectivant chaque élément du système afin de déterminer quelle est la source du déséquilibre (sa cause) et l'effet produit (sa conséquence). Chez les élèves, en effet, le désordre est l'effet d'une cause *x* qui produit un déséquilibre, et la conséquence sur l'enseignant sera une démonstration d'autorité (rappel à l'ordre, mise en garde, regard courroucé, sanction, etc.) visant à rétablir l'équilibre du système. Comme nous l'avons en effet montré précédemment[1], la désobéissance comme l'obéissance sont un *résultat* du processus d'autorité : si la reconnaissance est bien présente chez l'élève, alors la désobéissance est le signe d'un déséquilibre du système (et la désobéissance sera qualifiée de désordre), mais pas le signe d'un dysfonctionnement du système. Aussi, le désordre des élèves n'est-il pas, dans ce cas, une remise en cause du système (de l'asymétrie éducative) et de l'autorité éducative de l'enseignant : il indique simplement un refus d'obtempérer à un message d'autorité (Foray, 2016, p 108).

De fait, chez l'enseignant, différentes causes peuvent fragiliser l'autorité et donc nécessiter un recours à une autorité démonstrative. Chez l'élève, la mise en contact de ses différents

[1] Voir la partie « 3.5 La liberté d'obéir », p 157.

rapports au monde qui l'entoure (l'école-la famille-les pairs) peut générer des collisions difficiles à résoudre. Dans le lien, des déséquilibres relationnels peuvent se solder par une obéissance mais qui sera choisie plutôt par l'inquiétude de perdre la confiance de l'enseignant, par la peur d'une privation de droits ou de libertés, ou de l'exclusion du groupe, sans pour autant marquer l'absence de reconnaissance chez l'élève (Annexe 29, p 267, l. 409-438).

Pour illustrer cette multiplicité des sources potentielles de déséquilibre, l'entretien de Sandrine est éclairant : lorsqu'elle essaie d'analyser (en fin d'année) l'origine de ses difficultés dans sa relation d'autorité, principalement en début d'année, et dans une moindre mesure, jusqu'à la fin de l'année, elle relève de multiples causes possibles (Annexe 26, pp 224-227, l. 557 à 667) : en ce qui la concerne, elle recense le manque d'expérience, la découverte d'une classe à double niveau et du niveau CE2, le manque de temps pour préparer sa classe et assurer une continuité dans les apprentissages, également pour accorder de l'attention à chacun (elle se sentait « *débordée, dépassée* »), son manque d'organisation pédagogique, le stress de ne pas être en capacité d'assurer sa « responsabilité éducative » (le programme, les apprentissages du niveau CE2), le regard de ses collègues, le manque d'enthousiasme et de plaisir à venir en classe, sa situation personnelle (familiale et conjugale) compliquée… Chez ses élèves, elle relève les relations particulièrement conflictuelles entre eux, la surreprésentation des garçons par rapport aux filles dans sa classe, une classe jugée « *difficile* » au niveau relationnel et comportemental par l'ensemble de l'équipe, la fatigue des élèves en fin d'année… Quant à ce qui relève du lien, Sandrine évoque un faire-classe qui ne permettait pas de donner de sens pour les élèves, le manque de lien entre les apprentissages, l'impossibilité pour elle de mettre en place un projet de classe constructif… On le comprend, chacun de ces éléments, comme l'adjonction de plusieurs éléments, peut être à l'origine des déséquilibres du système, provoquant le désordre chez les élèves de Sandrine et l'obligeant à user le plus souvent d'une autorité démonstrative. Sa réflexivité sur l'histoire de sa relation d'autorité éducative au cours de cette année scolaire lui permet de pointer l'origine *multifactorielle* des difficultés vécues, l'amenant ainsi à écarter, et l'externalisation absolue, et la culpabilité excessive : « *Parce que je me dis qu'en fait, c'est pas* que *moi.* » (*Ibid.*, p 226, l. 633).

Si le déséquilibre se caractérise ainsi par une gêne sans conséquence vitale sur la relation d'autorité éducative, c'est parce que tous les éléments nécessaires restent présents au sein du

système, plus ou moins commodément reliés entre eux. Au contraire, lorsque le système dysfonctionne, c'est que la relation d'autorité ne fonctionne pas de manière *éducative*. C'est alors une relation de manque, ou un rapport abusif qui est mis en place entre enseignant et élèves. L'usage de la manipulation comme modalité relationnelle en est un exemple parmi d'autres.

Comme on l'a suggéré précédemment[1], l'influence nécessaire de l'enseignant évolue à la lisière de la manipulation. Ce qui l'en garde, c'est une communication explicite avec l'élève, qui met au jour le pouvoir éducatif de l'enseignant (sa *Potestas*), tourné vers l'intérêt de l'élève. Dans ce cadre, l'adhésion de l'élève reste libre : le sentiment d'obligation, lorsqu'il advient, est interne. La confiance donnée *a priori* par l'enseignant est, comme on l'a vu dans le cas de Baptiste, une modalité de la relation aux élèves qui vise à favoriser leur adhésion[2]. Mais l'usage comme un *moyen* de la confiance accordée s'avère être potentiellement pernicieux. En effet, lorsqu'elle est dite et rappelée avec insistance par Baptiste juste avant qu'il ne quitte la classe, laissant ses élèves en autonomie quelques minutes (Annexe 21, p 137, l. 800), la confiance donnée devient manipulatoire : la peur de perdre la confiance de l'enseignant agit alors comme un surmoi tutélaire qui oblige certains élèves à adopter le comportement que leur enseignant attend. C'est ce que confirment les élèves eux-mêmes, lorsqu'ils évoquent le drame que représente pour eux la perte de la confiance de Baptiste :

> *« Surtout, il nous a dit, le maître : " Moi je fais confiance à tout le monde ; et quelqu'un qui trahit ma confiance, j'ai plus de confiance du tout et je lui fais vraiment plus confiance. Ça veut dire qu'il a perdu ma confiance pour toute l'année ". Par exemple, il y a certaines personnes, dans la classe, ils ont déjà perdu la confiance du maître. »* (Annexe 25, p 194, l. 194).

Si cette modalité d'influence prête à discussion sur l'interprétation que l'on peut lui donner (manipulation ou influence éducative ?), l'exemple de Baptiste illustre cependant comment un chantage à la confiance peut en fait être exercé comme une contrainte masquée. Le « *je vous fait confiance* » dit en réalité « *j'*attends *de vous que vous ne dépassiez pas cette limite, ne me décevez pas* ». Ce type de discours précédant l'absence de l'enseignant permet une surveillance intériorisée par les élèves, alors même qu'ils ne sont plus « sous le regard » de l'enseignant. Si l'élève transgresse, c'est une trahison envers son enseignant. S'il obéit, ce n'est alors pas forcément par une libre adhésion, mais peut-être par un sentiment de culpabilité qui l'oblige malgré lui. Car la confiance « donnée » est comme une médaille à

[1] Voir la partie « 3.3 Crédibilité et reconnaissance : la rencontre », p 145.
[2] Voir la partie « 3.4 Responsabilité - respect : un circuit d'obligations réciproques », p 149.

double face : confiance bienveillante, qui autorise et encourage, elle peut être en même temps confiance qui aliène et contraint, une confiance qui *engage* le receveur malgré lui - car la confiance donnée ne peut pas se refuser - comme un don qui oblige à un contre-don : la confiance donnée induit le risque qu'elle soit « retirée », le receveur *doit* se montrer digne de la confiance accordée.

Ainsi lorsque la confiance donnée est utilisée comme un levier par un enseignant, cette technique relève de la manipulation. Alors le système n'est pas simplement en déséquilibre, il dysfonctionne : la liberté d'obéir n'est plus garantie, l'enseignant exerce de façon dissimulée une contrainte sur l'élève, dans un rapport de soumission. La relation d'autorité ne peut plus être qualifiée d'*éducative.*

De cette distinction entre déséquilibre et dysfonctionnement du système, il n'y a plus qu'à tirer le fil : l'autorité démonstrative n'est pas l'autoritarisme, puisque dans l'autorité démonstrative le faire-autorité de l'enseignant se rend plus visible, mais respecte les conditions d'une relation d'autorité *éducative* (il garantit la possibilité à l'élève de consentir librement, et n'exerce pas une contrainte). Et dans la même ligne, le désordre n'est pas le rejet de l'élève : dans le désordre, l'élève reconnait peu ou prou le système mais choisit de ne pas adhérer, alors que dans le refus, il ne le reconnait pas mais plie sous la force de la contrainte. En résumé, donc, le déséquilibre nait d'un grippage dans les rouages du système, qui produit le désordre et appelle une démonstration d'autorité, mais toutes les conditions nécessaires d'une relation d'autorité éducative sont réunies. Alors qu'un système qui dysfonctionne ne réunit pas toutes les conditions nécessaires à une relation d'autorité éducative : l'élève refuse la relation, mais est soumis à un enseignant qui use d'autoritarisme en exerçant une contrainte sur lui.

Cette distinction conceptuelle entre déséquilibre et dysfonctionnement à échelle du système, entre désordre et rejet de l'élève, entre autorité démonstrative de l'enseignant et autoritarisme, nous permet ainsi de clore cette analyse du déséquilibre comme condition de la stabilité de la relation, par le *mouvement* qu'il lui confère. Ce principe pourrait se traduire par un oxymore caractérisant le système qui, parce qu'il est complexe, est nécessairement en *équilibre-instable.*

En substance, l'autorité éducative est donc une relation dynamique, en ce que sa temporalité et son équilibre-instable lui assurent un mouvement propre, à même de lui permettre de trouver et de maintenir sa stabilité. L'intelligibilité de ce processus dynamique, ajoutée au

recensement des éléments qui constituent une relation d'autorité éducative complexe, organisés en système, nous conduit maintenant à récapituler l'ensemble de cette réflexion en une vue d'ensemble structurée.

Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de première partie.

L'exploration systématique de la relation d'autorité éducative à la recherche des éléments nécessaires mais non suffisants qui participent du processus d'autorité, nous a conduit à avancer pas à pas dans le dédale des connections multiples et complexes qui relient tous les composants entre eux, à la découverte de ce système relationnel dynamique, nous obligeant parfois à des retours, à des répétitions, lorsque chaque élément relié *aux autres*, s'est trouvé mobilisé à différentes reprises. Il en ressort une modélisation schématisée de la relation d'autorité éducative, entendue comme la propriété d'une relation intersubjective précisément contextualisée, que nous tenterons par ailleurs de traduire dans une définition théorique.

La modélisation du système

La reconstruction pas à pas de notre compréhension du phénomène autorité nous a conduit à restituer l'ensemble de notre réflexion sous la forme d'un modèle schématisant la relation d'autorité éducative comme un système relationnel dynamique. Mais avant de remobiliser le schéma qui rend compte de la réflexion conduite dans cette étude, il convient de préciser le sens du terme « modèle » tel que nous l'entendons ici, ce que nous ferons en empruntant les mots des auteurs de l'ouvrage *Analyser les situations éducatives* :

> *« Le mot "modèle" n'est pas pris ici au sens prescriptif de donner une norme, une règle à imiter, comme dans "modèle d'excellence, modèle d'écriture, modèle de conduite". Il est pris au sens des recherches en sciences sociales comme résultat d'une modélisation. C'est un schéma, une structure, une grille de lecture qui permet de classer et de relier des phénomènes. Comme tout modèle scientifique, il s'agit seulement d'un schéma d'explication qui conduit à une meilleure intelligibilité, mais il n'est pas intangible. »* (Fumat, Vincens & Etienne, 2003, p 44).

Le modèle proposé dans ce travail nous amène ainsi à envisager la relation d'autorité éducative comme un système relationnel dynamique, composé d'une somme d'éléments corrélés entre eux dans une organisation complexe. Ce schéma métaphorique de la relation d'autorité éducative nous conduit ainsi à une lecture plurielle du phénomène de l'autorité, propre à nous permettre d'en saisir toute la complexité.

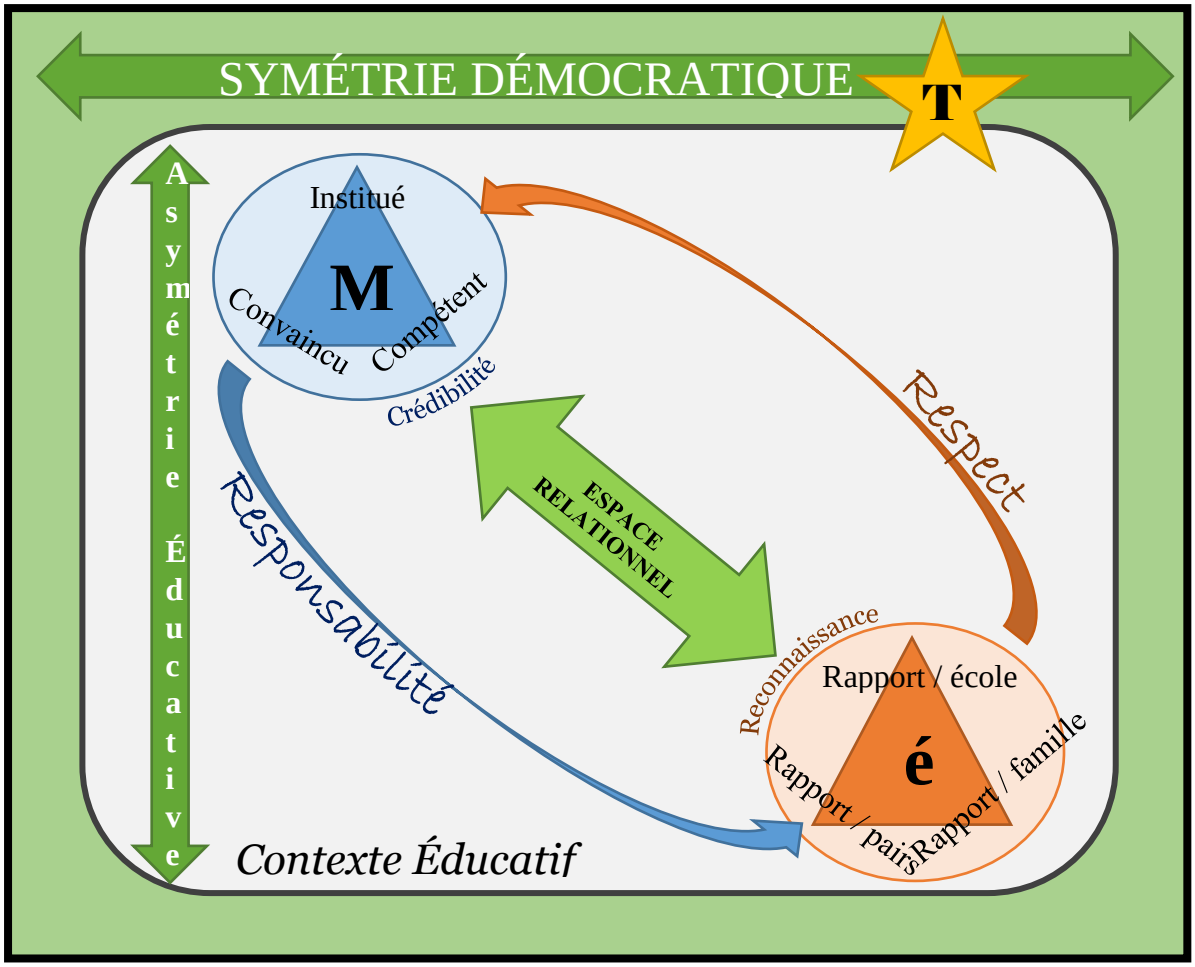

FIGURE 4 : MODÉLISATION DU SYSTÈME

Cette modélisation du système pourrait être synthétisée à partir des éléments qui la composent. L'autorité est ainsi entendue comme une relation dynamique, complexe, organisée en système :

- Elle requiert la rencontre de deux individualités qui sont chacune déterminées individuellement, et qui s'ajustent en situation au cours de l'interaction,
- À la fois éducative et inscrite dans un contexte démocratique contemporain, elle reconnait simultanément l'asymétrie et la symétrie du rapport entre les deux acteurs, leur assignant à chacun une place distincte,
- Elle engage chacun des acteurs dans un double circuit d'obligations réciproques de responsabilité et de respect envers l'autre,
- Elle requiert la présence symbolique d'un tiers qui sert de référence commune,

- Elle se réalise selon des modalités qui relèvent de l'influence de l'un, car il est crédible, influence librement consentie par l'autre qui la reconnait subjectivement, mais qui conserve quoi qu'il arrive, la liberté d'obéir,
- Elle suppose une inscription dans la temporalité d'un présent étendu,
- Elle trouve sa stabilité dans le mouvement perpétuel de ses déséquilibres.

Enfin, c'est la congruence de ces conditions, chacune nécessaire, mais aucune suffisante en elle-même, qui détermine le caractère *éducatif* d'une relation d'autorité.

Cette énumération dit bien toute la difficulté à rendre compte de la complexité du phénomène-autorité en une définition théorique concise. Exercice difficile (irréalisable ?) s'il en est, auquel nous tenterons tout de même de nous confronter.

Vers une définition personnelle de la relation d'autorité éducative en contexte scolaire

Une définition théorique de l'autorité peut se concevoir, comme c'est le plus souvent le cas dans la littérature scientifique, à partir de celui qui l'exerce : en ce sens, l'autorité d'un éducateur est la capacité, la responsabilité assumée et le pouvoir délégué par une instance supérieure d'exercer une influence sur un éduqué, influence à même d'obtenir de celui-ci un comportement voulu, sans recourt ni à la force ni à la contrainte : c'est à dire que sa reconnaissance est requise, et la désobéissance est toujours possible.

Mais cette définition gagnerait en rigueur à être envisagée à partir de celui sur lequel l'autorité s'exerce. Ainsi, l'autorité s'entendra plutôt comme le libre consentement d'un éduqué à adopter un comportement attendu par un éducateur crédible, en ce que celui-ci est engagé avec l'éduqué dans un rapport d'éducation reconnu par l'éduqué.

Mais ce second point de vue, partiel lui aussi, ne nous satisfait pas plus, du fait de son incapacité à rendre compte de la complexité et de la totalité d'un phénomène dont l'entendement requiert de dépasser la simple prise en compte de son résultat. Comme nous avons tenté de l'établir tout au long de ce premier volet de notre étude, une pleine compréhension de l'autorité ne peut se faire qu'en envisageant celle-ci comme un processus relationnel dynamique, c'est à dire comme une propriété de la relation intersubjective entre éducateur et éduqué. De là, on en viendra à définir non plus l'*autorité* mais la *relation d'autorité éducative*, comme un double système d'obligations qui engage réciproquement éducateur et éduqué dans un rapport nécessaire de responsabilité et de respect mutuel, dans

le cadre contenant d'une *relation*, à visée éducative, inscrite dans un contexte démocratique, et co-construite à la fois individuellement et corrélativement par les deux acteurs, mais toujours en référence à un tiers qui les dépasse. L'interaction qui prend corps dans leur rencontre est le siège contextualisé d'un ajustement réciproque entre la crédibilité de l'un - éducateur - et la reconnaissance de l'autre - éduqué -, entre la volonté de l'un orientée vers l'intérêt de l'autre et la libre adhésion de cet autre. C'est une relation qui se déploie nécessairement dans un présent étendu et un mouvement perpétuel de déséquilibres qui lui confèrent un dynamisme propre à garantir sa stabilité.

Mais toutes les questions soulevées en introduction de cette première partie de l'étude trouvent-elle une réponse dans cette définition théorique ?
À la question de savoir quels sont tous les éléments constitutifs d'une relation d'autorité éducative, et comment ils sont reliés, il nous semble que cette définition apporte une réponse convenable. À la question générale de savoir ce qu'est l'autorité, si elle n'est ni naturelle, ni transcendante, il nous semble que cette définition propose une réponse, peu explicite, mais globalement acceptable. Mais à la question de savoir ce qui fonde la reconnaissance de l'élève, cette définition en appelle à un développement théorique plus complet qui n'est que suggéré dans la concision de cette formule.
Plus embêtant, les questions suivantes ne trouvent même aucune réponse dans cette approche théorique et condensée : toute trace d'autorité transcendante a-t-elle bel et bien disparu des situations d'autorité scolaire contemporaines ? Il faut se tourner vers l'approche empirique pour trouver une réponse à cette question. Comment s'articulent en pratique symétrie démocratique et asymétrie éducative ? L'illustration de cet art du bricolage se trouve aussi dans l'analyse de notre enquête. Ainsi, une approche pratique et empirique ne semble pas pouvoir être occultée pour l'établissement d'une définition acceptable de la relation d'autorité éducative : la réalité du terrain donne à voir une autorité protéiforme, variable, changeante, qui s'écarte parfois du cadre d'une relation d'autorité éducative, loin de l'image statique et idéale dépeinte par notre modélisation comme par notre définition.
C'est qu'un certain nombre d'invariants de l'autorité ne sont en effet pas suffisamment mis en lumière par une modélisation ou une définition théorique :

- L'autorité est un processus invisible : là où il n'y a rien à voir, c'est que la relation d'autorité éducative fonctionne. Ce qui se rend visible est une accentuation de la

posture d'autorité de l'enseignant en vue de restaurer l'asymétrie de la relation, nécessaire à la situation éducative.

- L'autorité de l'enseignant est la capacité à construire la classe comme un écosystème dans lequel, à certains moments, le désordre des élèves le conduit à rendre son autorité, son pouvoir d'éduquer, sa *Potestas*, plus visible.
- Autorité et pouvoir sont donc distincts, mais si l'autorité n'est pas le pouvoir, dans la situation de classe, l'autorité compose avec l'exercice d'*un pouvoir*.
- L'adhésion de l'élève, lorsqu'elle advient, relève donc de l'obéissance et non de la soumission et l'enseignant y *participe* en usant d'influence et non de contrainte. En ce sens, l'autorité qui est déployée dans une classe est conceptuellement *éducative*.
- La reconnaissance *par* l'élève est donc au fondement de la relation d'autorité éducative, mais cette reconnaissance n'exclut pas, en pratique, des survivances d'une relation d'autorité fondée sur la tradition : chez certains élèves et dans une certaine mesure, une forme de conformisme, d'imitation ou d'habitude construite dans leur propre réseau de relations au monde (école, famille, pairs) détermine en partie leur reconnaissance de l'autorité enseignante de manière consensuelle.
- L'usage de l'autorité par l'enseignant est nécessairement basé sur la reconnaissance *de* l'élève en tant que personne et que sujet, mais en tant que sujet *en construction*, donc avec des besoins spécifiques que l'enseignant s'engage à prendre en charge par sa responsabilité éducative dans le cadre de la classe.
- L'autorité de l'enseignant est un moyen relationnel et pédagogique nécessaire à la mise en place de sa responsabilité éducative : elle s'oriente vers l'intérêt de l'élève, dans la perspective de son apprentissage de l'autonomie, dans une triple dimension psychique, sociale et cognitive. C'est cette triple finalité éducative qui légitime la relation d'autorité, en ce qu'elle est requise dans le cadre des apprentissages (au sens large) de l'élève. La relation d'autorité est par là *éducative en pratique*.
- Mais le contexte collectif, humain, réel et ordinaire d'une classe ordinaire oblige à l'occasion, et malgré lui, l'enseignant à sortir du cadre d'une relation d'autorité *éducative*, au sens conceptuel, en usant parfois de la contrainte pour obtenir le comportement d'un ou de plusieurs élèves, comportement indispensable à la poursuite de son travail d'enseignement et de la situation scolaire ou à la sécurité de chacun dans l'espace de la classe.

- Ainsi l'autorité n'est pas une affaire de recettes : c'est un équilibre-instable qui se construit en contexte et en situation, avec les élèves. La relation d'autorité éducative en pratique est la construction d'un système de relations.
- Dans ce système relationnel, l'obéissance des élèves n'est que le *résultat* d'une relation d'autorité qui se construit dans un aller-retour permanent d'échanges, de preuves, d'actions et de réactions, d'attitudes qui se donnent à voir et s'interprètent de part et d'autre. L'enseignant et les élèves sont de fait co-constructeurs de la relation d'autorité éducative.

Ainsi, un travail de définition *en pratique* se doit de venir compléter toute définition théorique de la relation d'autorité éducative qui se voudrait un tant soit peu complète. Le modèle conceptuel de la relation d'autorité comprise comme un système dynamique, complexe et multidimensionnel, en recherche d'équilibre, se dégagera alors d'une visée normative stricte : en effet, la modélisation du système proposée n'est pas à utiliser pour juger de ce qu'est une *bonne pratique* de l'autorité, elle se conçoit plutôt comme une grille de lecture qui permettrait de relever, dans les pratiques, quelles sont les modalités d'une relation éducative qui s'inscrivent dans le cadre conceptuel de l'autorité éducative et celles qui s'en écartent ponctuellement. Le parti-pris pédagogique qui dirige ce travail se fonde en effet sur l'idée qu'il n'existe pas, en pratiques et en situations, *une* forme d'autorité idéale, mais bien *des* pratiques d'autorité, toujours singulières, qui s'élaborent avec les élèves, en contexte et en relation, dans toute la largeur du cadre conceptuel des principes d'une relation d'autorité éducative.

L'exploration minutieuse de la relation d'autorité éducative menée jusqu'au terme de cette partie nous permet ainsi de proposer l'autorité éducative comme la propriété d'une relation intersubjective contenue par un contexte spécifique qui reconnait à la fois l'horizontalité et la verticalité de la relation, c'est à dire simultanément l'identité commune et la différence constitutive de ses acteurs et qui relève d'une influence librement consentie. Notre approche, dans cette première partie s'inscrit donc dans la recherche d'une définition *théorique* de la relation d'autorité éducative, en effet.
Mais notre travail empirique nous a dans le même temps amenée à observer précisément l'éventail des pratiques possibles, existantes, et dans une approche ethnographique de la relation d'autorité, à circonscrire les phénomènes, en dissociant ce qui est « à la marge ».

Notre travail d'enquête et son analyse ont servi à déterminer parmi les pratiques effectives, celles qui entrent *dans* ce cadre-là, et celles qui s'en écartent, parfois, en contexte de classe ordinaire. Les enseignants auprès desquels nous avons enquêté exercent tous une autorité éducative. Mais ponctuellement, acculés, à bout de ressources, à bout de patience ou de disponibilité, ils usent de contrainte, ils imposent, bousculent ou raillent. Leurs pratiques dans leur globalité, n'en deviennent pas pour autant *inacceptables*, dans le cadre général de la relation d'autorité éducative. À certaines conditions en effet, des formes d'autorité « non-éducatives » sont tout de même acceptables, car ponctuelles et requises par une situation qui ne trouve aucune issue dans l'adhésion des élèves, par l'exercice d'une autorité qui n'en reste pas moins légitime. Le tableau des enseignants, brossé par notre enquête, nous permet de cerner la réalité des pratiques contemporaines : il n'y a pas les *mauvais enseignants* d'un côté, qui seraient toujours dans l'abus, ou qui feraient toujours semblant de ne rien voir, et les *bons enseignants* en face, qui exerceraient sans faille une autorité toujours *éducative*. L'exercice de l'autorité, de manière *éducative*, se situe dans le cadre suggéré par le système modélisé, mais l'observation des classes permet de comprendre comment en situation, des enseignants ordinaires en sortent à l'occasion, dans l'exercice quotidien de leur métier. Elle permet de mesurer combien les frontières de ce cadre théorique, représentées par un épais trait noir sur notre schéma, sont ténues en pratique, et comment un enseignant peut facilement, sans malveillance et sans s'en rendre compte, les *déborder*. Mais l'observation permet surtout de mettre au jour comment l'éthique d'un enseignant est un cadre plus solide encore qu'une définition théorique de l'autorité éducative, lui permettant de délimiter l'acceptable et l'inacceptable.

Notre approche théorique et empirique à la fois ne vise donc pas à décrire une autorité idéale, incarnée par un enseignant modèle, mais précisément l'exercice quotidien d'une autorité ordinaire, par des enseignants ordinaires, c'est-à-dire, des enseignants qui s'efforcent de faire correctement leur métier en recherchant au mieux, au plus souvent, au plus possible, à favoriser l'adhésion des élèves.

État du questionnement

Ce long travail exploratoire ne suffit cependant pas à clore le chapitre de l'autorité éducative. Des questions restent encore sans réponse. Si ce qui permet la reconnaissance de l'élève est entendu comme nécessaire et globalement identifié, il nous reste encore à comprendre de

quoi se nourrit la « *tendance* » (Bovet, 1911, p 62), cette force intérieure qui porte l'élève à choisir librement d'*adhérer*. On l'a évoqué, ni la crédibilité de l'enseignant, ni la reconnaissance de l'élève ne sont suffisantes pour faire basculer le choix de l'élève du côté de l'obéissance. Si l'ensemble du système y participe certainement, un élément subsidiaire semble encore nous échapper. L'interrogation pratique qui guide ce travail depuis son origine nous enjoint de pousser plus loin encore notre effort de compréhension de la relation. Existe-t-il un ingrédient supplémentaire dans le système d'une relation d'autorité éducative *efficace* ? L'enseignant peut-il favoriser l'adhésion de l'élève ou ce chainon manquant lui échappe-t-il ? Cet élément est-il nécessaire ou vient-il simplement s'ajouter à la totalité du système pour le rendre plus efficace - plus *en équilibre* -, sans lui être absolument indispensable ?

L'orientation empirique qui vient compléter l'approche conceptuelle dans cette première partie prend une place de premier plan dans la suite de ce travail : l'hypothèse qui sera l'objet du second volet de cette étude est née de l'enquête réalisée auprès des classes de Baptiste, Sandrine et Samuel. Cette hypothèse s'engage à la découverte du chainon manquant entre la reconnaissance et l'adhésion, de l'élément additionnel qui viendrait huiler les rouages du système : c'est l'hypothèse de la confiance.

Deuxième Partie. L'hypothèse de la confiance.

Favoriser la confiance des élèves peut-il rendre la relation d'autorité éducative plus économique ?

> *« En effet, partout où l'on peut observer ce qui se passe quand une consigne est donnée et acceptée,* […] *on constate que le donneur de consigne a sur l'autre une autorité, un prestige certain. Il y a entre eux un rapport malaisé à exprimer en termes scientifiques, mais qui, du côté du sujet, peut être décrit comme consistant essentiellement en un certain état affectif. »*
> (Bovet, 1911, p 114).

La première partie de cette étude a eu pour objet de clarifier ce rapport entre les deux acteurs (la relation). Il nous reste maintenant à focaliser notre attention sur ce qui amène l'élève à être dans une « *attitude réceptive* » vis-à-vis de son enseignant, attitude propre à faire basculer la reconnaissance de l'élève vers l'adhésion, à donner naissance à la « *tendance* » (Bovet, 1911, p 62) que l'élève ressent comme un sentiment d'obligation intérieur, impératif et inconditionnel. En effet, si l'importance de la reconnaissance par l'élève est établie comme un élément nécessaire du système, nous avons montré également l'écart qui existe entre reconnaissance et adhésion de l'élève : un élève qui reconnait l'autorité dans sa relation avec l'enseignant peut *in fine* ne pas adhérer à un message d'autorité, par exemple lorsqu'une autorité concurrentielle à celle de l'enseignant le porte à désobéir malgré tout. Lorsqu'il choisit d'adhérer, au contraire, c'est que sa reconnaissance se double d'un sentiment d'obligation intérieur auquel il se range. Comment, dès lors, interpréter cette formule imprécise et contestable de Bovet « *un certain état affectif* », qui dans ses mots indique ce préalable propre à engager l'élève à un passage de la reconnaissance à l'adhésion ? C'est l'objet de la suite de ce travail, qui s'appuie sur une hypothèse heuristique formulée à partir de nos observations de terrain : la relation d'autorité éducative semble exercée avec plus de facilité dans les classes où la confiance des élèves nous paraît la plus développée. Peut-on, dès lors, envisager que la confiance des élèves soit un élément à même de *faciliter* la relation d'autorité éducative ?

Le second volet de cette étude s'ouvrira par une exposition de notre hypothèse et sa contextualisation dans le cadre de la relation d'autorité éducative. Alors, nous pourrons proposer une clarification conceptuelle de la confiance interpersonnelle et de son rapport avec l'autorité, en vue de valider *théoriquement* notre hypothèse (chapitre 5). Dès lors, nous proposerons une illustration empirique de celle-ci, à partir de l'analyse des données de notre enquête (chapitre 6), ce qui nous permettra de montrer que la confiance des élèves n'est pas

un élément indispensable dans le système de la relation d'autorité éducative, mais qu'elle rend l'exercice de l'autorité plus aisée - plus *économique* -, pour les enseignants qui inspirent confiance. Enfin, un état d'avancement de notre réflexion viendra clore cette seconde partie de notre travail, et le questionnement à ce stade de la thèse sera réévalué.

Le travail d'enquête fait donc l'objet d'une nouvelle lecture dans cette seconde partie de l'étude, en vue de fournir des réponses à un certain nombre de questions : la confiance joue-t-elle un rôle dans le phénomène de l'autorité ? Peut-on faire autorité sans confiance ou les deux sont-elles irrémédiablement liées ? La confiance est-elle source d'autorité ou en est-elle une conséquence ? Si la confiance est un agent dans la relation d'autorité et dans le système, quelle place tient-elle ? Quelle est sa portée sur le fonctionnement du système ? Participe-t-elle de la stabilité du système ? Est-elle un élément nécessaire mais non suffisant du système ou un additif non indispensable ?

De fait, la notion de confiance est apparue à de multiples reprises dans l'analyse précédente de la relation d'autorité éducative : parfois explicitement, parfois tacitement. Un survol rapide des données de terrain montre également que le terme revient souvent dans le discours des enseignants et des élèves, parfois induit par nos questions à leur encontre, mais parfois aussi de manière spontanée. Le rapport entre confiance et autorité nous est donc apparu comme une piste intéressante à explorer pour une compréhension plus entière du processus d'autorité éducative. Une véritable hypothèse doit ainsi être formalisée : partant des constatations issues d'une première lecture des données de l'enquête, commençons par exposer cette hypothèse et la contextualiser à un niveau général dans notre conception de la relation d'autorité éducative comme un système relationnel.

La confiance des élèves, chainon manquant du système ?

Une première lecture et une analyse de surface des données de terrain nous laissaient dans un premier temps entrevoir que la relation d'autorité éducative se réalisait de manière différente dans les trois classes enquêtées. La relation qui semblait faite de tensions incessantes dans la classe de Sandrine et source de fatigue pour elle, semblait au contraire se déployer dans une certaine sérénité et une facilité apparente chez Baptiste. D'une autre manière encore, la relation d'autorité qu'entretenaient Samuel et ses élèves se présentait comme une alternance de joyeux moments de coopération et de coups d'éclats de l'enseignant qui s'essoufflait à reprendre le *leadership* du groupe. Dans le même temps, les données de l'enquête nous portaient à remarquer des différences dans la façon dont la notion

de confiance était mobilisée dans le discours des enseignants et des élèves enquêtés : si Samuel discutait volontiers de la confiance qu'il souhaitait instaurer dans sa classe et dans son rapport aux élèves, Sandrine et ses élèves n'abordaient la question de la confiance qu'en réponse à nos questions. Au contraire, le discours de Baptiste s'axait de façon centrale autour de cette question. L'enseignant nous détailla longuement comment il ordonnait sa pratique pédagogique à partir de la construction d'une relation de confiance réciproque avec ses élèves. À leur tour, la plupart d'entre eux exprimaient spontanément et à de multiples reprises la confiance inconditionnelle qu'ils portaient à leur enseignant et la confiance que celui-ci leur témoignait, et ce, dans chacun des groupes d'élèves interrogés.

Mettant en regard ces deux remarques préalables, il nous semblait alors qu'une corrélation entre autorité et confiance dans la relation éducative pouvait être interrogée : il nous apparaissait en effet dans un premier regard que la classe où la relation d'autorité éducative semblait se réaliser le plus simplement et facilement était la classe où les indices de confiance étaient les plus marqués. Inversement, la classe où la relation d'autorité éducative peinait le plus à s'instaurer était celle où la question de la confiance n'était que peu ou pas abordée dans les discours des acteurs. Ce double constat nous portait ainsi à poser la question suivante : est-ce que la confiance ne serait pas un élément propre à rendre plus économique la relation d'autorité éducative ? De fait, l'hypothèse de la confiance comme élément pouvant potentiellement faciliter le fonctionnement du système de la relation d'autorité éducative a émergé.

Une formalisation précise de cette hypothèse s'avère alors nécessaire : pour évaluer l'impact de la confiance sur la relation d'autorité, il nous faut d'une part examiner si la confiance entretient un rapport spécifique avec l'autorité éducative et préciser d'autre part ce que l'on entend exactement derrière le terme générique de « confiance ». Ainsi, puisque le parti-pris qui a présidé à l'ensemble de notre réflexion en première partie de cette étude est de penser l'autorité dans la relation en intégrant la subjectivité de celui sur lequel elle s'exerce, l'hypothèse formulée dans ce second temps du travail s'inscrit naturellement dans la continuité de cette perspective : aussi, puisque l'on se demande ce qui peut générer la reconnaissance de l'autorité *par* l'élève, et au-delà ce qui peut l'amener à choisir d'adhérer aux demandes de son enseignant, l'hypothèse d'un impact de la confiance sur le système vient donc nous interroger dans le cadre d'une relation *intersubjective*. Ainsi, c'est la confiance interpersonnelle, et son influence sur la relation d'autorité éducative, qu'il va falloir examiner. Plus précisément, nous chercherons à comprendre si la confiance qu'un

élève peut développer à l'égard de son enseignant peut devenir un élément performatif dans le fonctionnement global du système.

En effet, si la reconnaissance de l'élève est bien un élément nécessaire du système, nous avons montré que pour un enfant, cette reconnaissance ne passe pas forcément par une légitimation de l'autorité selon les mêmes critères que ceux qui légitiment l'autorité aux yeux d'un adulte[1]. La reconnaissance de l'élève, en ce qu'il est enfant, n'est pas fondée sur un jugement critique et rationnel, comme ce peut être le cas dans un système social entre adultes. Pour l'enfant, c'est une disposition globale (positive) envers la personne de son enseignant qui lui permet de penser le bien-fondé de l'autorité[2]. Aussi, nous postulons que dans cette disposition globale, la confiance qu'il nourrit envers son enseignant pourrait être un élément constitutif, et même un élément central. Nous formulons ainsi l'hypothèse que ce que Pierre Bovet appelle une « *attitude réceptive* » (Bovet, 1911, p 62) serait essentiellement un état de confiance envers l'enseignant. Dit autrement, un élève *en confiance* avec son enseignant serait mieux disposé à passer de la reconnaissance à l'adhésion, qu'un élève qui reconnaitrait l'autorité, mais ne serait pas (ou moins) en confiance. Dans cette hypothèse, la confiance de l'élève envers son enseignant serait un facteur qui, *a minima*, participerait à la stabilité du système, au mieux rendrait son fonctionnement plus commode et donc l'exercice de l'autorité plus économique pour l'enseignant.

Ainsi, cette hypothèse nous porte à penser la confiance des élèves comme un nouvel élément du système de la relation d'autorité éducative. Mais quelles seraient exactement sa fonction et sa place dans le système ? Serait-elle un élément permettant au système de trouver son équilibre et sa stabilité comme n'importe quel autre élément du système ? Ou la confiance permettrait-elle (seulement) de faciliter de la relation d'autorité, comme un élément additif mais non nécessaire et dont on pourrait se passer, sans pour autant mettre en péril l'équilibre du système ? La confiance de l'élève est-elle le chainon manquant du système ?

Pour envisager de répondre à ces questions, il nous faut d'abord réfléchir l'inscription de la confiance des élèves, et de la confiance en général, dans le cadre de la relation d'autorité éducative. Comment peut-on - doit-on ? - penser confiance et autorité au sein d'un même système ?

[1] Voir partie « 1.2 L'élève », p 91.

[2] Voir partie « 3.1 Crédibilité et reconnaissance : la rencontre », p 145.

Un réseau souterrain des confiances.

La confiance est un terme générique et polysémique qui nécessite d'être qualifié pour rendre compte d'une réalité : ainsi, ce sont bien *des confiances* qui apparaissent comme des composants potentiellement présents dans la relation d'autorité éducative modélisée dans notre système. Quatre[1] types de confiance, particulièrement, sont identifiables : *la confiance en soi de l'enseignant* est par exemple un élément important dans la construction subjective de sa posture d'autorité et dans la construction de sa crédibilité. *La confiance qu'il accorde* s'est aussi montrée comme un élément de son projet éducatif, dans sa responsabilité à l'égard de l'élève, et comme un moyen pédagogique à sa disposition dans l'échange relationnel. Plus implicite dans notre propos, *la confiance en soi de l'élève* apparait comme un élément agissant dans l'ajustement de la posture de l'élève en situation scolaire : c'est par exemple la confiance en soi qu'il développe plus ou moins dans son rapport à l'école, et dans son rapport au savoir dans ce cadre. Un dernier type de confiance nous semble alors devoir être envisagé, dans une démarche heuristique de symétrie et de réciprocité : *la confiance que l'élève porte à son enseignant*. Cette confiance apparait spontanément dans le discours de certains élèves, en particulier ceux de la classe de Baptiste, l'enseignant dont la relation d'autorité semble à première vue la plus efficace. Ainsi, notre hypothèse d'un rapport entre confiance des élèves et relation d'autorité semble un chemin intéressant à explorer.

Le caractère hautement réciproque du rapport entre les différents éléments reliés entre eux au sein du système de la relation d'autorité éducative, nous porte alors à envisager la circulation de ces quatre types de confiance dans une relation intersubjective sous un même schéma : une confiance donnée attendant en retour une confiance réciproque, dans un circuit d'obligations et de respect mutuel. En effet, le propre de la confiance est que toute confiance donnée engage son destinataire qui *doit*, de fait, s'en montrer digne, au risque sinon de décevoir ou de trahir celui qui fait confiance. Ainsi, les deux confiances interpersonnelles dans notre système peuvent être pensées comme s'inscrivant dans un circuit évolutif qui, selon le sens que prend la relation, signera un renforcement ou une dégradation de la confiance en son sein, par un effet de spirale, dans une dynamique amplificatrice où les conséquences renforcent les causes et engendrent d'autres conséquences en cascade. En y

[1] D'autres liens de confiance, encore, sont évidemment potentiellement présents dans le cadre général de la relation d'autorité éducative en contexte scolaire : la confiance entre enseignant et parents, la confiance des parents dans l'institution, etc. Nous n'ignorons pas leur présence, mais ces autres confiances ne sont pas explicitement l'objet de notre démarche de recherche dans le sens où elles ne s'instaurent pas directement entre les deux acteurs de notre système. Elles seront cependant évoquées au cours de notre réflexion, lorsqu'elles seront entendues comme venant renforcer ou affaiblir le lien de confiance entre élève et enseignant.

ajoutant les confiances personnelles de chacun des acteurs de la relation, il serait ainsi possible d'imaginer un *réseau des confiances,* systématisé comme un entrelacs de circulation et d'échanges, calqué sur le modèle de la relation d'autorité éducative :

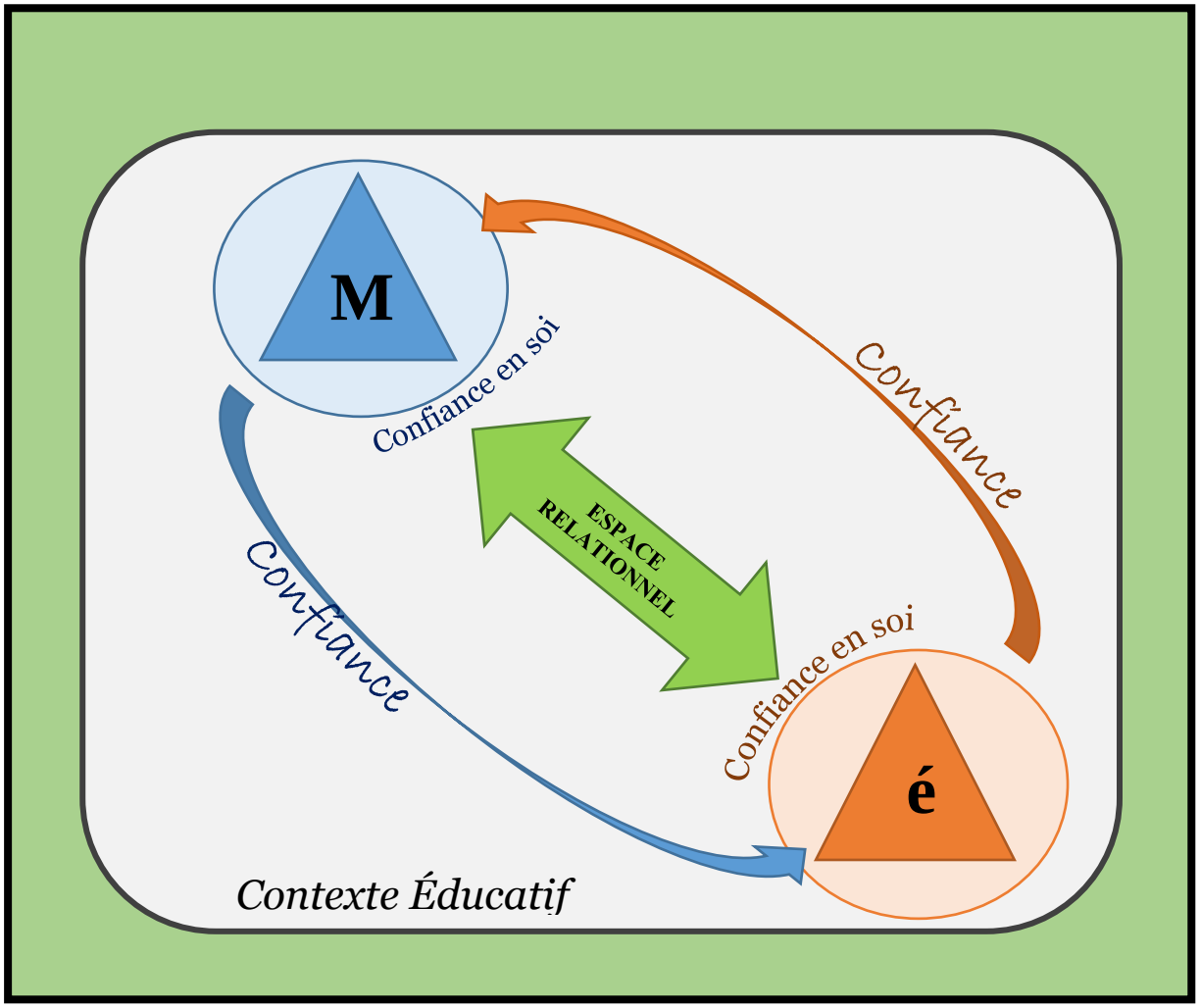

FIGURE 5 : RÉSEAU DES CONFIANCES

La construction personnelle de la confiance en soi de chacun des acteurs et un circuit de confiances interpersonnelles pourraient ainsi être compris comme une construction en situation, déterminée à la fois individuellement et en relation par un ajustement réciproque dans l'échange. *Les confiances* dans la relation éducative apparaitraient donc comme une construction qui s'inscrirait, à l'image de la relation d'autorité, dans le temps et l'expérience de la classe. Le réseau des confiances en contexte éducatif s'établirait de fait dans un processus relationnel semblable au système de la relation d'autorité éducative.

Un pas de plus nous amène à envisager, à partir de cette analogie, que la relation de confiance entretienne un rapport étroit avec la construction de la relation d'autorité éducative : non simplement comme un élément détaché (un réseau relationnel similaire et parallèle au système de la relation d'autorité éducative) mais peut-être comme un élément intimement *relié à lui*, véritablement fondamental et actif dans son fonctionnement…

Nous imaginons alors que le système de la relation d'autorité éducative se construirait sur la base d'un réseau *souterrain* de circulation des confiances, organisé en un tissage identique au modèle de surface, et qui viendrait étayer celui-ci.

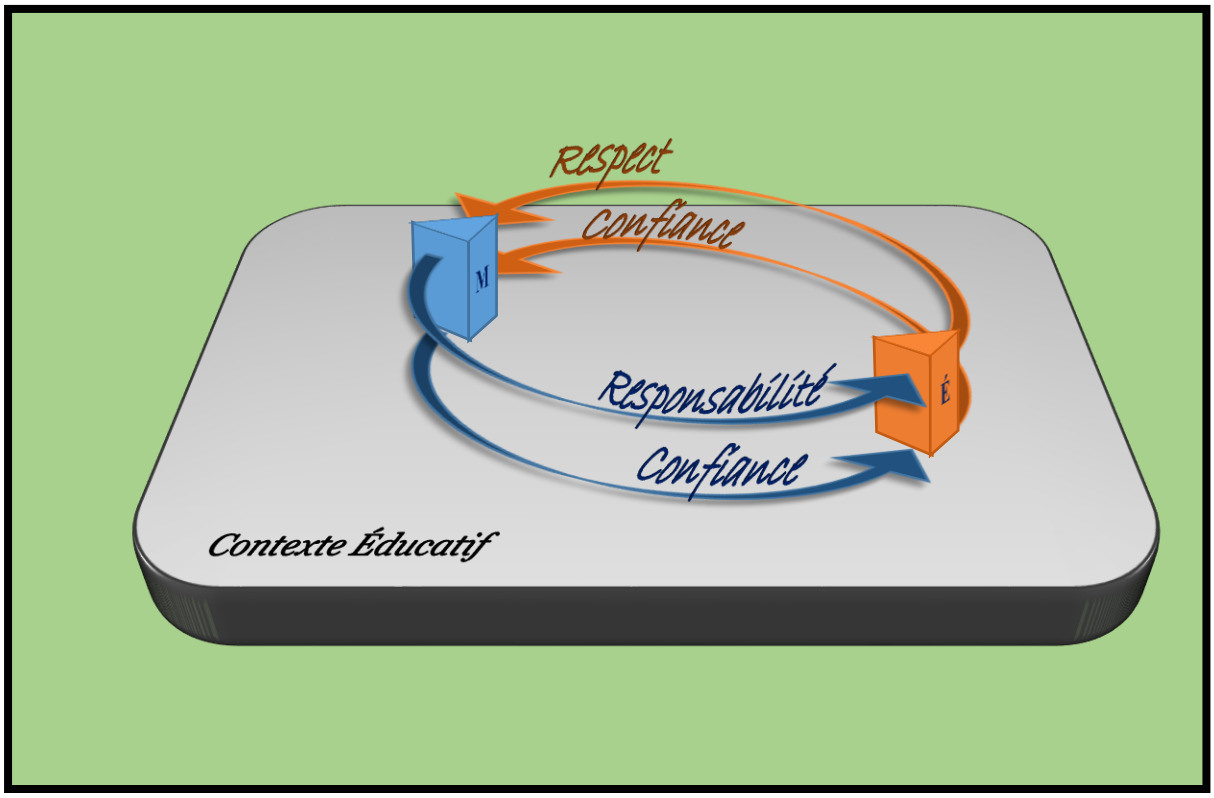

FIGURE 6 : MODÉLISATION MULTISCALAIRE DU SYSTÈME

Dans cette configuration, l'autorité de l'enseignant se construirait sur l'édifice d'une confiance personnelle, elle-même inférée par la mise en relation d'un triptyque de confiances : confiance dans son institution et dans sa formation, confiance en soi comme un élément de son image de soi, et confiance dans la qualité de ses compétences professionnelles. Ces trois pôles, co-construits et corrélatifs, seraient le miroir des trois pôles, institué - convaincu - compétent, quand sa confiance personnelle globale serait l'assise de sa crédibilité. De son côté, l'élève construirait une confiance personnelle propre à permettre l'émergence de sa reconnaissance de l'autorité, à partir de la mise en perspective

des confiances qu'il construit dans ses différents rapports au monde : une confiance institutionnelle fondée sur son rapport à l'école, une confiance envers les adultes construite dans son rapport à la famille et à la culture, une confiance interpersonnelle éprouvée dans ses relations avec les pairs.

Dans l'échange, un circuit de confiances réciproques viendrait soutenir le double circuit d'obligations réciproques responsabilité - respect : la confiance accordée par l'enseignant, incarnant la *bonneveillance* théorisée par Daniel Marcelli (2003), avec l'obligation de respect qu'elle attend en retour de l'élève, viendrait en miroir nourrir la confiance de l'élève à son égard, obligeant à son tour l'enseignant à ne pas décevoir l'élève, en assumant sa responsabilité éducative. Le circuit de confiances réciproques serait ainsi tissé comme un échange de crédits/obligations, construit sur un modèle identique et superposable au circuit d'obligations réciproques reconnaissance - respect : l'échange y est alors envisagé au travers d'une réciprocité non-symétrique**,** chacun recevant de l'autre une forme de confiance qui n'est pas exactement la même que celle qu'il accorde. Comme pour ce qui est du respect ou de la responsabilité, la réciprocité n'est pas synonyme de similitude dans la mesure où l'ensemble du système est inscrit dans le cadre d'une relation éducative *asymétrique*, contenue par et dans une relation démocratique, *symétrique* entre individus égaux en tant que personnes. La réciprocité est, là encore, entendue comme une manière de fonctionner ensemble, mais pas de manière identique : une manière de s'ajuster avec un *semblable*, mais *autre*.

De fait, système d'autorité et système de confiance nous semblent fonctionner *a minima* de manière identique et *parallèle*, et même, sans doute, de façon corrélative. Cette configuration heuristique qui consiste à envisager la relation d'autorité éducative comme un système augmenté est l'assise conceptuelle de notre hypothèse : mais si l'ensemble de cette circulation des confiances en réseau souterrain nous semble être un facteur potentiel pour permettre au système dans son entier de fonctionner, il nous faut néanmoins recentrer exactement notre attention sur notre hypothèse préalable. En effet, toutes les confiances dans la classe ne pourront être l'objet de notre réflexion dans ce travail. Aussi, dans notre perspective de rechercher quel pourrait être l'élément qui vient travailler l'élève dans la relation d'autorité éducative et l'engage à passer de sa propre reconnaissance de l'autorité à son adhésion à la consigne donnée par l'enseignant, nous allons précisément focaliser notre attention sur la confiance que les élèves portent à leur enseignant. C'est cette confiance

particulière qu'il nous faudra explorer pour avancer dans notre démarche de compréhension de la relation d'autorité éducative.

Ainsi, il nous faut à présent user de rigueur pour examiner la validité de notre hypothèse, à la fois théoriquement et empiriquement. Pour vérifier s'il existe bien une corrélation entre la confiance des élèves et la façon dont la relation d'autorité éducative fonctionne, il nous faut élaborer un cadre conceptuel et théorique qui puisse nous permettre de mesurer les niveaux de confiance et d'autorité dans les classes enquêtées. Pour ce faire, une première approche théorique de la confiance est nécessaire afin d'objectiver ce que l'on entend par confiance interpersonnelle, et quel rapport ce type de confiance entretient conceptuellement avec la relation d'autorité, au-delà de la similitude procédurale que nous avons imagée ci-dessus. Enfin, il conviendra d'établir, à partir de cette approche conceptuelle de la confiance, une validation théorique de notre hypothèse (chapitre 5) avant de nous attacher à en mesurer la validité empirique (chapitre 6).

Chapitre 5. Approche théorique de la confiance interpersonnelle et de son rapport à l'autorité

Il nous faut donc, dans un premier temps, avancer sur un plan théorique : qu'est-ce que la confiance exactement et quel est son rapport avec l'autorité ? Question abyssale à laquelle nous ne chercherons à répondre que partiellement, en concentrant notre attention sur la confiance interpersonnelle puisque nous évoluons dans le cadre de l'exploration d'une *relation*. Nous allons donc dans un premier temps nous attacher à comprendre le processus de confiance interpersonnelle, avant de clarifier conceptuellement quelles en sont ses propriétés, puis quel rapport avec l'autorité cela induit. Enfin, nous nous attacherons à inscrire précisément la relation de confiance interpersonnelle et son rapport à l'autorité dans le contexte de la classe afin d'établir un cadre propice à la validation théorique de notre hypothèse.

5.1 Première définition : qu'est-ce que la confiance interpersonnelle ?

La lecture du dictionnaire nous donne un point d'entrée : du latin *confidentia*, la confiance en général est le « *sentiment de sécurité de celui qui se fie à quelqu'un ou à quelque chose* » (Définition du dictionnaire Larousse, 2014). Le dictionnaire propose ensuite un deuxième sens politique qui ne nous concerne pas, puis quelques contextualisations linguistiques particulières[1] qui nous permettent de comprendre que la confiance est ce sentiment éprouvé envers un objet, envers quelqu'un dans une relation interpersonnelle, ou envers soi-même (la confiance en soi). C'est la seconde, la confiance dans une relation interpersonnelle qui nous occupe ici.

Or cette confiance s'exprime littéralement de différentes manières, ce qui dénote la polysémie du mot, y compris dans une relation à un autrui : on parle tantôt d'être en confiance avec, d'avoir confiance en, de faire confiance à, ou d'inspirer confiance à, de

[1] Précisément : « ***Avoir confiance en soi***, *être assuré de ses possibilités.* ***De confiance***, *en toute sûreté ; à qui l'on peut se fier ; que l'on réserve à quelqu'un de fiable.* ***En (toute) confiance***, *sans craindre d'être trompé.* ***Faire confiance à***, *se fier à* » (Larousse, 2014).

donner confiance à… Mais les manières d'exprimer la confiance interpersonnelle se nichent aussi dans des expressions comme se fier à, compter sur, être assuré de… est-ce là toujours la même chose exactement ? Terme équivoque, *la confiance* induit plusieurs niveaux de compréhension, et par-là plusieurs niveaux de réalité. Dans une relation à un autrui, la confiance exprime un état (être en confiance, avoir confiance) autant qu'un mouvement vers (faire confiance à, avoir confiance en). À bien y réfléchir, la confiance nous semble un terme tout aussi énigmatique que notre premier objet, l'autorité. La confiance interpersonnelle parait ainsi receler autant de complexité que l'autorité, complexité qu'il faudra prendre soin de clarifier.

Un retour à l'étymologie latine nous confirme cette richesse : « *L'étymologie montre les liens entre " confiance ", " foi ", " fidélité " et " confidence ", mais aussi entre " croyance ", " crédit " et " crédulité " : univers latin, vocabulaire de foi, de religion et de morale.* » (Cornu, 2006, p 171). La croyance et la foi, au sens non religieux, relèvent en effet de rapports interpersonnels dans lesquels l'un peut se fier l'autre : « *Au sens strict du terme, la confiance renvoie à l'idée qu'on peut se fier à quelqu'un ou à quelque chose. Le verbe* confier *(du latin* confidere *:* cum, *" avec " et* fidere *" fier ") signifie, en effet, qu'on remet quelque chose de précieux à quelqu'un, en se fiant à lui et en s'abandonnant ainsi à sa bienveillance et à sa bonne foi.* » (Marzano, 2010, p 53). De l'étymologie latine de la confiance, nous retiendrons la *préciosité* de la chose confiée, ainsi que la notion d'*assurance* qui se dégage de l'être ensemble dans la relation de confiance.

Les travaux les plus récents sur la confiance marquent une difficulté à s'accorder sur une définition suffisamment globale et précise de l'objet. De cette ambiguïté découle l'embarras à « mesurer la confiance » empiriquement (Harding, 2006) : puisque difficile à identifier précisément, la confiance interpersonnelle se discerne plus particulièrement par son absence et par ce que cette absence génère : peur, méfiance, qui-vive, sentiment d'insécurité… Par opposition, il est donc possible d'en déduire que la confiance produit un sentiment de sérénité, d'assurance, de sécurité, de simplicité proche du *bien-être*. C'est aussi ce que suggère l'étymologie latine avec « *fidere*, se fier ». La confiance serait un état qui invite à suspendre le doute et la crainte à l'égard d'un autrui potentiellement dangereux pour cette chose précieuse que nous lui confions. Plus exactement, c'est une prédiction *assurée* de ce que l'autre va dire ou faire. Mais cette prédiction est subjective, elle n'est pas garantie : elle n'est pas fondée sur une certitude. En ce sens la confiance relève plutôt d'une croyance - croyance optimiste - sur les intentions ou le comportement d'autrui.

Mais cette appréciation positive gagée à l'égard d'un autrui est un *effet* de la confiance interpersonnelle : qu'en déduire de la *nature* du phénomène lui-même ? La confiance interpersonnelle est-elle cognitive (un savoir incertain mais pourtant assuré sur autrui) ? Est-elle un sentiment, une sensibilité, une émotion (un état psychique) ? Est-elle une façon d'être à l'autre, une action, un engagement, une attente envers lui (un mouvement vers l'autre) ?
Le phénomène semble complexe, hétérogène, multidimensionnel. La confiance reste une « *énigme* » (Simmel, 1987). Seule certitude, elle est nécessairement contextuelle, puisqu'elle advient *en relation* à un autrui.

La confiance interpersonnelle : un phénomène cognitif

Si les théories conceptuelles récentes débattent de la nature du phénomène, la référence à Georg Simmel fait consensus comme point de départ. Pour le philosophe et sociologue allemand, la confiance repose sur une *certaine* connaissance de la réalité, « *une forme de savoir sur un être humain* », c'est à dire une connaissance imparfaite doublée d'une forme de *foi*, dans une conception non religieuse (Simmel, 1999, p 355). Ainsi la confiance relèverait bien d'un phénomène cognitif : le savoir sur l'autre permet d'établir une hypothèse sur sa conduite à venir, mais ce savoir est incertain. Pour Simmel, cette représentation subjective de l'autre se situe *entre savoir et non-savoir*, c'est un savoir qui englobe toujours une part d'ignorance : « *Celui qui sait tout n'a pas besoin de faire confiance, celui qui ne sait rien ne peut raisonnablement même pas faire confiance* » (*Ibid.*, p 355). De fait, l'aspect cognitif de la confiance relève d'une croyance par induction : « *La confiance relève d'un cadre interprétatif ; elle implique des jugements dont les arguments peuvent relever de références très hétérogènes, parfois très éloignées des réalités concrètes en question ; elle fait partie des processus de qualification des produits et des acteurs.* » (Karpik, 2006, p 115). Que dire alors de ce processus cognitif : est-il pour autant rationnel ? Par certains aspects, oui : c'est la thèse de Russel Harding, qui propose une *théorie des intérêts enchâssés* (Harding, 2006, p 91), selon laquelle un individu fait confiance lorsqu'il sait qu'il y gagnera un avantage en retour (une motivation en termes d'intérêts personnels).

> *« Ce qui revient à dire que la confiance est le résultat d'un calcul rationnel qu'on peut faire à partir du moment où l'on arrive à réunir un certain nombre d'informations concernant le dépositaire éventuel de notre confiance, ainsi que les conséquences probables de notre acte de confiance.* […]. *Faire confiance à quelqu'un signifierait dès lors envisager la possibilité d'une coopération. Ce qui est d'autant plus crédible si l'on cherche à saisir les motivations qui peuvent pousser le destinataire de la confiance à se montrer " digne " de la confiance reçue » (Marzano, 2010, p 55).*

Mais cet aspect rationnel, qui se rapprocherait d'une forme de « calcul », n'évacue pas complètement le risque : toujours imparfaite, la connaissance de l'autre ne donne jamais de certitude absolue sur son attitude future. Et pourtant (et la confiance se situe précisément dans ce *pourtant*), celui qui fait confiance « *"croit" en une personne, sans que cette foi soit justifiée par les preuves que cette personne en est digne, et même, bien souvent, malgré la preuve du contraire* » (Simmel, 1999, p 356). Ainsi le critère de rationalité doit être tempéré : s'il existe, ce n'est que partiellement, et il peut même, parfois, être éteint par la foi en l'autre qui le dépasse, au mépris de toute logique. On le comprend : la confiance interpersonnelle n'est pas un phénomène lisse. C'est bien au contraire un phénomène protéiforme qui peut advenir selon divers degrés, diverses configurations.

Plus encore, la confiance « *elle-même* se présente *souvent sans calcul, comme ce qui coupe court au calcul, ou le précède, ou l'ignore* » (Cornu, 2006, p 170). La confiance est donc un « *moment cognitif* » - croire que -, mais c'est en plus un « *moment autre* » - croire en -, qui « *ne se situe absolument pas dans la direction du savoir* ». « *C'est d'un côté, assurément moins, mais, de l'autre, bien davantage que ce savoir* » (Simmel, 1987, p 197). La confiance est donc un phénomène cognitif, mais pas forcément rationnel.

La confiance interpersonnelle : un phénomène cognitif et sensible

Mais définir la confiance comme une *forme* de savoir ne suffit pas : « *N'y a-t-il pas toujours, dans le cas de l'amour ou de l'amitié, des éléments affectifs qui échappent au calcul risques-bénéfices, et plus généralement aux composantes cognitives de la confiance sur lesquelles insistent des auteurs comme Diego Gambetta et Russel Hardin ?* » (Marzano, 2010, p 56). Complexe, la confiance interpersonnelle ne se laisse pas réduire à un phénomène cognitif, même non-rationnel. Louis Quéré, en particulier, critique les descriptions théoriques sur la structure de la confiance (émanant de sociologues, psychologues, économistes et spécialistes de théorie politique), entre autres car « *elles la ramènent trop facilement à une forme ou une autre de connaissance inductive, de calcul prédictif ou de décision rationnelle, ce qui laisse de côté les dimensions qui ne sont pas subsumables sous la dualité connaissance/ ignorance.* » (Quéré, 2001, p 128). Ainsi la confiance est en même temps un état, une inspiration sensible, un sentiment… En ce sens, l'aspect psychique de la confiance doit être envisagé, mais sans pouvoir être complètement détaché de son caractère cognitif : « *C'est ainsi que le terme cognition entend couvrir une vaste gamme d'activités mentales, incluant la proprioception, la perception, l'attribution de signification, la catégorisation, l'inférence,*

les jugements de valeur, les émotions et les sentiments » (Nooteboom, 2006, p 63) car « *la rationalité et les émotions sont, tout comme l'esprit et le corps, inextricablement mêlées* » (*Ibid*., p 64). Rationalité et émotions combinées permettent ainsi d'établir des inférences sur autrui : en ce sens, Nooteboom qualifie la confiance de « *phénomène de cognition incorporée* » (*Ibid.*, p 63).

Les émotions immédiates, les sentiments, combinés à des considérations rationnelles, sollicitent l'être *sensible*, un être sensible car *en relation* :

> « *La dimension " cognitive "* [de la confiance] *accompagne les actes plus qu'elle ne les précède, et elle est d'autre part bien moins raisonnée et conclusive, que spontanée et inventive.*
> *Son caractère " intuitif " est donc un objet intéressant de réflexion. Tout d'abord, il faut remarquer combien ce qui décide intuitivement à un saut de confiance est comme enraciné dans une sensibilité (et non nécessairement dans une émotion) bien plus que dans un raisonnement* […]. *Sensibilité* en présence *qui porte à se risquer* » (Cornu, 2006, p 187).

La confiance interpersonnelle : un phénomène complexe à effets sur la relation interpersonnelle.

De nature intersubjective, la confiance est donc un phénomène complexe qui place celui qui accorde sa confiance dans une *disposition* positive *envers* autrui. Elle est donc à la fois une forme de savoir *sur*, et une sensibilité *en relation à*, qui conditionne la relation *avec* : en ce sens elle produit *un effet* sur la relation interpersonnelle, qui doit être précisément distingué de ce qu'elle *est* par nature. La confiance interpersonnelle a des conséquences sur la façon d'être à l'autre et d'être à soi. Ces effets, multiples, sont constitutifs de la confiance interpersonnelle : la confiance génère des attentes envers l'autre, une forme d'engagement dans la relation, et un état émotionnel particulier chez celui qui est en confiance.

Dans la relation à l'autre, les attentes envers celui qui est l'objet de la confiance se déclinent en termes de loyauté et de fiabilité : « *Nous nourrissons des attentes générales quant au comportement futur des choses et des personnes, et nous escomptons que ces attentes ne seront pas déçues ou trompées* » (Quéré, 2001, p 131). Conçues à partir de l'observation d'une régularité de comportement par le passé, ces attentes se fondent sur un processus de continuité. Pour autant, elles ne sont pas déterminantes d'une relation de confiance et la confiance ne se réduit pas à elles : « *faire fond sur une attente de continuité ou de régularité n'est pas faire confiance* », et la confiance « *n'est pas davantage réductible à l'attente en général* » (*Ibid.*) ; ainsi « *il n'y a pas nécessairement confiance chaque fois que l'on se fie à*

quelque chose. Sinon, on réduit la confiance, soit à l'escompte, soit à l'attente. » (*Ibid.*, p 130).

Par ailleurs, l'attente produite par l'état de confiance envers autrui, même fondée sur l'observation d'une régularité de comportement par le passé, n'est assurée d'aucune certitude : rien ne permet de déterminer à l'avance quel sera le comportement futur de celui qui inspire confiance, ni si la continuité escomptée sera effective. Les attentes de fiabilité et de loyauté nourries à l'égard de l'autre sont donc, quoi qu'il en soit, des attentes *risquées*, au contraire de quoi on ne pourrait plus qualifier la relation de relation de confiance.

De fait, la confiance implique toujours un risque, la relation de confiance *est* une prise de risque. La connaissance partielle sur laquelle s'établit la confiance, ce sentiment diffus, cette *forme de savoir*, n'offre objectivement aucune garantie. « *La confiance est aussi dangereuse, car elle implique toujours le risque que le dépositaire de notre confiance ne soit pas à la hauteur de nos attentes ou, pire encore, qu'il trahisse délibérément la confiance que nous lui faisons.* » (Marzano, 2010, p 54). Le risque d'être déçu ou trahi est donc inhérent au *faire confiance*, même la plus rationalisée des confiances reste incertaine.

Mais le risque, contextuel à la relation, lui est cependant extérieur : son anticipation ou son calcul n'entrent pas en compte dans le phénomène même de confiance. Celui qui fait confiance ne calcule pas le risque, il ne le prend pas (ou peu) en compte lorsqu'il fait confiance, sinon c'est un pari. En effet, le risque est une représentation rétrospective pour celui qui *a fait* confiance et qui s'est vu trahi ou déçu.

> « *D'abord, la perception de risques se fait dans une posture particulière.* […] *Quand on regrette d'avoir fait confiance à quelqu'un, c'est habituellement parce que cette confiance n'a pas été honorée : on regrette alors à la fois d'avoir surestimé la fiabilité et la loyauté du partenaire et d'avoir pris le risque de s'en remettre à lui pour certains aspects de notre avenir. Il s'agit d'un cas d'évaluation rétrospective d'un jugement émis sur autrui, des circonstances dans lesquelles on a été amené à lui faire confiance, et du type d'engagement choisi.* […] *Le propre d'un regard rétrospectif est en effet de faire apparaître après coup des alternatives et des risques qui ne se sont pas présentés dans le feu de l'action. Le discours sur le risque est donc souvent un discours qui consiste à définir les conditions de l'action telles que les fait apparaître un regard rétrospectif. Il n'est pas du tout sûr que les choix effectués dans le feu de l'action en fonction des circonstances et du type de contrôle exercé sur la situation soient appréhendés en termes de prise de risque* » (Quéré, 2001, p 138-139).

Ainsi, la confiance est plus qu'un calcul rationnel, c'est aussi un abandon à l'autre.

Par les attentes de fiabilité et de loyauté envers le partenaire (car la chose confiée est *précieuse* à celui qui fait confiance), la relation de confiance engage réciproquement les deux acteurs de la relation. Cet engagement ne se réduit pas à un simple *contrat*, mais relève plutôt

d'une obligation morale. Par sa confiance, l'un s'engage dans la relation et s'oblige à une conduite particulière, mais il attend en contrepartie de ne pas être déçu par la conduite de l'autre (Simmel, 1987). Ainsi, le jugement optimiste préalable de l'un oblige (moralement) l'autre en retour. « *Il y a dans la confiance qu'un être humain porte à un autre une valeur morale aussi haute que dans le fait de ne pas décevoir* […] *lorsqu'on nous fait confiance, nous sommes presque engagés par un jugement porté sur nous par avance* » (Simmel, 1999, p 382). Ainsi, l'engagement réciproque dans la relation de confiance pourrait être formalisé de la façon suivante : en s'engageant dans une relation de confiance, celui qui fait confiance donne délégation à l'autre d'un pouvoir sur lui. En consentant à se placer à sa merci, il se rend vulnérable, de par le risque auquel il s'expose. L'autre est alors obligé moralement par un engagement à se montrer fiable et loyal avec lui. Cet engagement en retour peut se traduire par une parole donnée, lorsque le destinataire de la confiance invite le premier à lui faire confiance, contractant « *par-là, une certaine obligation en autorisant autrui, par la suite, à exiger de lui des actions, des conduites, des prestations* » (Marzano, 2010, p 55), mais l'obligation réciproque survient même sans invitation : la confiance ne peut se refuser. Un pouvoir de nuire est de fait délégué par celui qui fait confiance, en ce qu'il forme des attentes à l'égard d'un autre qui se voit réduit, malgré lui, à se montrer fiable et loyal ou à trahir et décevoir.

La réciprocité de la relation interpersonnelle ainsi conditionnée se traduit donc par une double obligation morale qui engage les deux acteurs mutuellement :

> « *La confiance traduit une sorte de délégation de pouvoir et, corrélativement, l'acceptation d'une subordination et une réciprocité des engagements : A délègue à B un pouvoir d'action sur un aspect de sa vie qui a plus ou moins d'importance ; il attend de B qu'il agisse comme " son agent " dans l'obtention d'un résultat visé. Du même coup, il se place dans un état de dépendance à l'égard de la compétence et de la bonne volonté de B et accepte d'être vulnérable (il offre à B une occasion éventuelle de lui nuire).* […] *La subordination volontaire de A crée par contre une contrainte sur B,* […] *sachant que A lui a fait confiance, il se sent obligé d'honorer cette confiance. A peut du coup compter sur le sentiment d'obligation morale qu'éprouvera B pour estimer la probabilité de la conduite qu'il attend de lui.* » (Quéré, 2001, p 132).

Mais cette obligation est bien d'ordre moral : rien n'oblige contractuellement le dépositaire de la confiance à se montrer fiable et loyal, la contrainte est tacite, l'obligation est éthique. Honorer la confiance qu'on nous accorde relève donc d'une prise de position libre, au même titre qu'accorder sa confiance relève d'un choix libre :

> « [La confiance] *résulte du libre choix de celui qui accorde sa confiance et elle n'est jamais un dû : " on ne peut pas exiger qu'on nous accorde la confiance ". C'est aussi ce qui exclut qu'elle soit obtenue ou produite par une manipulation stratégique, ou*

> *même qu'elle soit réglée par une institution sociale* […] *car on ne peut pas obliger quelqu'un à accorder sa confiance, ni revendiquer un droit à la confiance corrélatif d'un devoir de confiance.* » (Quéré, 2001 p 135).

De fait, la confiance implique une « *obligation très particulière, en ce sens qu'on ne peut pas exiger (mais attendre normativement) de l'autre qu'il honore la confiance qu'on lui a faite, pas plus qu'on ne peut exiger des autres qu'ils nous fassent confiance* » (*Ibid.*, 136). S'il peut travailler à l'image qu'il renvoie (faire en sorte de paraître *digne de confiance*), le destinataire de la confiance ne peut en revanche ni l'exiger, ni la décréter : la confiance est le fait de celui qui fait confiance. Elle n'advient que par la (re)connaissance de celui qui croit, comme l'autorité n'advient pas sans la reconnaissance de celui sur lequel elle s'exerce. Ainsi la confiance est « *une dimension constitutive de toute situation d'engagement* » (Quéré, 2006, p 118) et elle induit un engagement réciproque, mais elle ne se réduit pas pour autant à une forme d'engagement. C'est une forme de don qui ne peut *exiger* de contre-don (qui l'*attend* seulement), mais c'est une forme de don qui n'est pas entièrement libre pour celui qui le reçoit : la confiance ne se refuse pas plus qu'elle ne se décrète, le pouvoir donné sur la vulnérabilité est effectif et ne peut être nié, d'où la dimension morale de l'engagement réciproque.

Mais cet engagement réciproque ne doit pas être confondu avec l'engagement dans l'action : Russel Harding apporte ainsi une clarification supplémentaire. Il pointe une confusion fréquente entre le faire et l'agir, « *entre faire confiance et agir de façon confiante, ou entre attitude et conduite. Dans l'essentiel des cas, dire que je vous fais confiance veut simplement dire que je crois que vous vous montrerez digne de cette confiance. Mais il pourrait très bien arriver que je n'aie pas l'occasion de mettre cette croyance à l'épreuve en vous chargeant de faire quelque chose pour moi* » (Harding, 2006, p 95). La confiance est ainsi cette *forme de savoir* sur autrui (croire qu'autrui est digne de confiance), ce n'est pas l'action ou la conduite qui peut lui être corrélée (agir en confiance). Et si la confiance en vient à être vérifiée (l'un a eu raison ou non de faire confiance à l'autre), de la même manière, cette confirmation ou infirmation sera postérieure à la confiance proprement dite. La confiance reste dans le domaine de l'incertain, elle est fondamentalement ce qui précède (l'action, la vérification, la connaissance rétrospective) : « [la confiance] *n'est pas conclusion mais postulat* » (Cornu, 2006, p 177).

Ainsi la confiance est une *forme de savoir* subjectif qui produit des effets dans la relation à l'autre : l'attitude positive à l'égard d'un autrui génère des attentes risquées à son encontre,

qui engagent moralement et réciproquement celui qui fait confiance et le destinataire de sa confiance, le premier se rendant vulnérable à l'autre, le second se voyant investi d'un pouvoir sur le premier, qu'il ne peut ni exiger, ni refuser. De fait, le processus s'inscrit dans une relation : la confiance est, dans notre cas, interpersonnelle, et la relation de confiance est intersubjective.

La confiance interpersonnelle : un phénomène complexe aux conséquences sur l'être à soi, dans la relation.

Mais un retour à la définition de la confiance par le dictionnaire nous amène à nous demander si les réflexions sur les conséquences de la confiance dans la relation intersubjective ne nous font pas oublier l'essentiel : la confiance y est définie comme un « *sentiment de sécurité de celui qui se fie à quelqu'un ou à quelque chose* » (Définition du dictionnaire Larousse, 2014). De fait, la confiance interpersonnelle ne produit pas seulement des effets sur l'être à l'autre : elle a aussi des conséquences sur l'être à soi, *dans la relation à l'autre*. L'état de confiance génère un effet sur le sujet confiant, elle lui procure un état intérieur de sérénité, de tranquillité, un sentiment de sécurité, malgré le risque encouru dans la relation. C'est précisément cette diminution de la perception du risque lié à l'inconnu qui rassure, la neutralisation de l'incertitude qui confère un sentiment de bien-être. Le doute sur les intentions d'autrui est suspendu par ce que l'on croit savoir de lui, quand bien même cette croyance n'est pas objectivement fondée. L'incertitude et la méfiance constantes épuisent psychiquement, la confiance produit au contraire sur l'être à soi un effet apaisant, reposant, dans la relation à l'autre.

> « *La valeur existentielle conférée à la confiance tient à ce qu'elle adoucit cette condition humaine, c'est à dire qu'elle préserve la santé mentale des êtres humains en atténuant la menace potentielle que les autres représentent et en réduisant l'angoisse que cette menace contient* […] *En somme, la confiance offre des compensations socio-affectives comparables aux risques qu'elle fait courir.* […] *elle atténue* […] *l'inquiétude à propos de la souffrance que les autres sont en mesure de nous infliger.* » (Sheets-Johnstone, 2006, p 38).

Niklas Luhman parle en ce sens d'une « *stabilisation des sentiments* »[1].

En résumé, la confiance interpersonnelle est un état complexe (cognitif et sensible), une croyance (globale) optimiste qui met une personne dans une disposition positive et

[1] Luhmann, N. (1979). *Trust and Power*. Chichester : Wiley, p 80. Cité par Maxine Sheets-Johnstone (*Ibid.*).

relativement assurée à l'endroit d'une autre, par un processus de cognition incorporée. C'est un phénomène inductif et sensible à la fois, aux propriétés incitatives sur la relation : la confiance interpersonnelle procure à celui qui fait confiance une forme de sérénité, un sentiment de sécurité face à l'inconnu. Elle invite dans le même temps chacun des partenaires à un engagement réciproque : celui qui fait confiance, par les attentes (risquées) de fiabilité et de loyauté qu'il nourrit à l'égard de celui qui est l'objet de sa confiance, se rend de fait vulnérable à l'autre en s'en remettant à lui et lui délègue par-là un pouvoir sur lui-même, pouvoir que cet autre ne peut ni exiger, ni refuser, mais qui l'engage et l'oblige moralement à son tour.

Ainsi, comme dans le cas de l'autorité, faudrait-il plus exactement parler d'une *relation de confiance* : car la confiance est plus qu'une personne sur qui compter, et plus qu'une personne qui compte sur, elle n'est pas plus une action entre les deux (c'est une relation qui peut engendrer l'action, mais ce n'est pas l'action elle-même). La confiance est une *relation* dans laquelle celui qui fait confiance s'engage et se rend vulnérable, dans laquelle celui qui inspire confiance s'engage moralement et se voit investi par celui qui fait confiance d'un pouvoir de trahir ou de décevoir, c'est une relation dans laquelle une *forme de savoir* produit des attentes envers celui qui inspire confiance, et dans laquelle celui-ci *devrait* se montrer fiable et loyal.

Comme l'autorité, la confiance interpersonnelle pourrait donc être pensée comme un système relationnel, qui advient dans la rencontre entre deux subjectivité et par leur interrelation, qui les engage dans un circuit d'obligations réciproques, un système qui *advient* lorsqu'il fonctionne mais qui peut tout aussi bien ne pas fonctionner.

Ainsi, la modélisation de la relation de confiance pourrait être modélisée à l'image du système de la relation d'autorité éducative (A et B étant interchangeables sur le schéma proposé) :

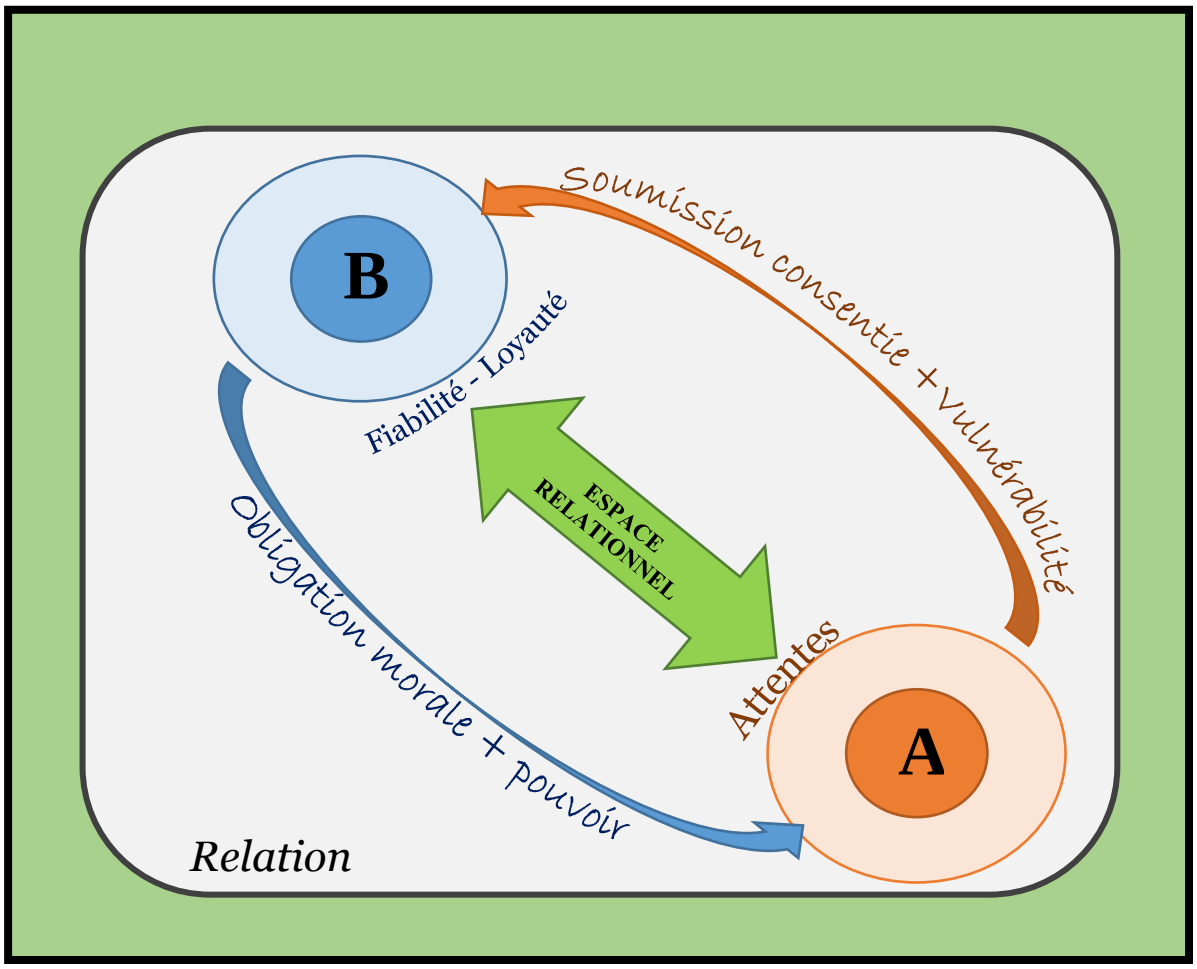

FIGURE 7 : PREMIÈRE MODÉLISATION DE LA CONFIANCE INTERPERSONNELLE

De ces réflexions sur la nature de la confiance interpersonnelle, une première approche théorique nous conduit ainsi à modéliser le processus de confiance sous la forme d'un schéma similaire à celui du système de la relation d'autorité éducative. Mais cette assise théorique est encore insuffisante à rendre le phénomène suffisamment intelligible pour être utilisé dans une démarche empirique de validation de notre hypothèse. Afin d'être en mesure d'établir une catégorisation des différents aspects constitutifs de la confiance interpersonnelle, il nous faut donc continuer notre travail de clarification du concept de confiance.

5.2 Clarification conceptuelle : les trois composantes de la confiance interpersonnelle.

Dans la langue française, toute la complexité du phénomène s'inscrit dans la polysémie du mot « confiance », dans la multiplicité des termes proches qui lui sont associés par leur radical commun (confidence, confier, se fier, fidélité…), et dans la richesse synomymique des usages qui le traduisent (conviction, croyance, crédit, abandon, assurance, foi…).
La confiance (que l'on parle de l'état ou du processus) s'illustre ainsi par sa complexité, sa multiplicité : la confiance interpersonnelle n'est pas simple rapport à autrui. La confiance est, comme l'autorité, un phénomène composite dont les différents constituants sont *tissés ensemble*, sous un énigmatique voile de complexité. Un travail de clarification conceptuelle s'avère ici encore nécessaire, pour tenter de décomposer l'ensemble - la confiance - en une somme d'éléments constitutifs, afin d'en apprécier, ensuite, toute l'intrication dans une vue d'ensemble. Gardons bien à l'esprit, alors, que cette décomposition et la catégorisation que nous allons en tirer ne sont qu'une démarche artificielle et nécessaire pour rendre le phénomène un peu plus intelligible : les différents constituants sont imbriqués et interagissent les uns sur les autres par capillarité, dans la construction de la confiance interpersonnelle.

Une clarification à partir d'une exploration linguistique

Le premier pas vers une clarification conceptuelle se fera par l'exploration d'autres langues qui disent la confiance plus finement que le français. La langue anglaise, par exemple, semble plus précise dans son utilisation du concept polysémique de confiance, lorsqu'elle traduit celle-ci par différents termes : *trust* est l'équivalent anglais de la confiance, entendue dans son sens premier et global. Le mot s'inscrit dans le cadre d'une relation, lorsqu'il est employé comme verbe : *to trust in somebody*. *Reliance* s'emploie plutôt dans l'idée de « compter sur », « se fier à quelqu'un ». Il dénote donc particulièrement l'idée d'attente envers la personne qui inspire confiance : attente concrète de fidélité et de loyauté qui doit se confirmer dans les actes et l'attitude, car celui à qui la confiance est accordée est *reliable*. « *N'y a-t-il pas une différence irréductible entre le fait de " se fier à " ou de " compter sur " – ce qu'en anglais on désigne par le terme de* reliance *– et la confiance (*trust*) ?* » (Marzano, 2010, p 56). *Reliance* exprime ainsi l'idée de calcul, d'exercer son jugement, que ne dit pas

le mot *trust*, dans lequel la confiance n'est pas subordonnée à des conditions. Donc la *reliance* est « moins » que la confiance (*trust)*, dans l'idée qu'elle est moins immédiate, moins absolue… mais toutes deux relèvent d'un engagement réciproque. *Faith* se rapproche ainsi plus de *trust*, lorsqu'il se traduit par la foi en quelqu'un.

Confidence s'emploie plutôt pour exprimer une confiance assurée, une confiance qui, au contraire des autres, n'est pas « *décidée* », et ne comprend pas justement, cette part d'engagement personnel (Luhmann, 2006, pp 12 -13) : c'est l'assurance tranquille dans la continuité du monde, la fiabilité générale que les choses (et donc les personnes) ne viendront pas décevoir nos attentes. Cette perception d'une confiance généralisée se retrouve notamment dans le concept réfléchi de *self-confidence* (la confiance en soi) : la personne *self-confident* est assurée de manière générale en ce qui la concerne. Cette confiance généralisée, lorsqu'elle s'exprime envers une catégorie de personnes, « les fonctionnaires d'état », « les adultes » par exemple, tend à attribuer les qualités générales de la catégorie aux individus qui en font partie : la confiance généralisée peut alors être transférée dans le cadre d'une relation interpersonnelle.

Si l'anglais semble ainsi plus précis dans ses emplois de termes différents pour traduire la notion de confiance, cette distinction n'est cependant guère plus claire pour qui n'est pas un expert de la langue anglaise, les finesses de la langue n'étant que peu perceptibles pour un non-anglophone. Les auteurs qui s'engagent dans cette voie d'une traduction éclairée des usages de la confiance en anglais ne sont guère plus explicites, parlant de l'un ou l'autre des mots anglais, en opposant l'un à l'autre, mais ne catégorisant jamais exhaustivement l'ensemble des traductions possibles. En ce qui nous concerne, nous ne nous risquerons pas plus loin dans ce chemin épineux, mais nous retenons l'idée que la confiance est à visages multiples : alors existe-t-il plusieurs « types » de confiance ? Ou la confiance est-elle un mélange diffus de toutes ces manières réunies ?

L'étymologie latine est à nouveau un recours qui nous apparait plus sûr pour démêler le concept polysémique de confiance : le dictionnaire de la langue française nous a appris que le mot « confiance » viendrait du latin *confidentia*. Mais à l'inverse, quel(s) mot(s) trouve-t-on dans un dictionnaire de latin[1], qui serai(en)t traduit(s) par le terme « confiance » ?

Confidentia est en effet traduit pas « *confiance* » : le mot vient du verbe *confido, -ere*, qui signifie « *se fier à* », « *mettre sa confiance dans* ». Ici encore, l'aspect généralisé est sous-entendu, lorsque les différentes traductions de *confidentia* s'étendent jusqu'à une « *ferme*

[1] Nous avons utilisé le dictionnaire Latin-Français de Félix Gaffiot (Gaffiot, 1989).

espérance », une « *assurance, confiance en soi* », et même une « *audace, effronterie, outrecuidance* ». On retrouve ici les caractéristiques de *confidence* et *self-confidence* de l'anglais, au sens d'une confiance qui ne soit pas une confiance décidée.
Mais *confidentia* n'est pas le seul mot latin traduit par « confiance » : *fides* et *fiducia* le sont aussi. *Fides* traduit la « *foi* » avant la « *confiance* ». *Fidem facere* se traduit par « *inspirer confiance* », et *alicui fidem facere*, par « *faire croire quelque chose* ». Ainsi, *fidem habere*, c'est « *avoir confiance* » comme « *avoir la foi* », d'une manière totale et immédiate. Du verbe *fido, -ere*, « *se fier, se confier* », *fides* exprime donc un abandon que n'exprime pas *confidentia*.
Fiducia, lui, renvoie à *fidus* : « *fidèle, sûr* », qui caractérise quelqu'un à qui l'on peut se fier. *Fiducia* exprime alors exactement la « *confiance en quelqu'un* », en quelqu'un de fidèle, de fiable : quelqu'un sur qui l'on peut compter, car c'est quelqu'un (ou quelque chose) « *qui ne cache aucun piège* ».

De fait, le français utilise un mot fortement polysémique, « la confiance », là où le latin ou l'anglais en utilisent plusieurs. Ces traductions multiples révèlent aussi la confiance comme un concept protéiforme, sans pour autant que ses différents aspects soient clairement dissociables. La confiance interpersonnelle serait dont une composition de différents éléments, les uns les autres quantitativement plus ou moins présents dans l'attitude globale de confiance. De ces précédentes tentatives de traduction, nous en dégagerons trois :

- une anticipation par induction et une attente précise de fiabilité et de loyauté,
- une attitude immédiate et sensible qui confère à l'abandon, et éclaire la dimension religieuse de la confiance,
- une assurance généralisée, transférée et contextualisée dans la relation interpersonnelle.

Aucune de ces trois facettes n'est la confiance à elle seule. La confiance interpersonnelle serait une fusion de ces trois composantes, à proportions variable. Les deux premières combinées font la confiance au sens premier, en ce qu'elles signent un engagement effectif des deux personnes impliquées dans la relation, à partir du choix individuel de celui qui fait confiance, une « *confiance décidée* » (Luhmann, 2006, pp 12 -13). L'abandon y perd alors son caractère religieux : si l'attitude immédiate et sensible relève bien d'une façon de croire proche de la foi, c'est dans une attitude non-religieuse. Au contraire, ces deux premières composantes naissent nécessairement dans un contexte concret : celui d'une relation et d'une

expérience personnelle. L'engagement réciproque se fait ainsi au mépris du risque, par une opération inductive immédiate, cognitive et sensible à la fois, qui va du calcul plus ou moins conscient et rationnel jusqu'à l'abandon.

À ces deux composantes de la confiance, il nous faut ajouter la troisième qui n'est pas une confiance décidée mais généralisée, qui n'engage pas personnellement le dépositaire de la confiance, puisqu'elle relève d'une « *attitude* » de la part de celui qui fait confiance :

> *« La confiance comme attitude n'a pas tout à fait les mêmes caractéristiques que celle comme engagement. Certes, l'attitude comporte aussi une part d'engagement, dont est corrélative une forme de vulnérabilité* […] *Par contre, il ne semble pas que dans tous les cas de confiance il y ait une composante de délégation de pouvoir à autrui pour l'obtention d'un résultat concernant le bien-être de celui qui fait confiance, pas plus que l'engendrement d'une obligation d'honorer la confiance faite. »* (Quéré, 2001, p 141).

L'attitude générale est en fait non contextualisée : ce peut être une assurance tranquille à l'égard d'un certain type de personnes. C'est alors une routine, une habitude culturelle, l'adhésion à une image sociale ou à un stéréotype, à une croyance collective sur la fiabilité, la loyauté, la moralité, la compétence, etc. d'une catégorie sociale de personnes (leur image sociale). Mais cette assurance peut être transférée sur un autrui qui correspond à cette catégorie sociale, à laquelle il appartient. Par transfert, cet autrui se pare ainsi des qualités associées à l'image sociale : cette confiance généralisée est alors recontextualisée dans la relation interpersonnelle. Cette troisième composante de la confiance vient donc s'ajouter aux deux précédentes, et participe de la construction d'une relation de confiance interpersonnelle. « *Les deux principales caractéristiques* [de la confiance interpersonnelle] *sont l'acceptation d'un dessaisissement au profit d'autrui et un pari sur sa loyauté. Mais la confiance est aussi une attitude imprégnant le comportement, plus précisément une attitude d'assurance : assurance vis-à-vis de soi, des autres et du monde.* » (Quéré, 2001, p 140).

Aussi, à partir de la littérature scientifique mobilisée et de la clarification proposée jusque-là, nous pouvons présenter un tableau récapitulatif qui distingue les trois composantes de la confiance interpersonnelle, catégorisation qui servira de point d'appui pour la validation empirique de notre hypothèse[1]. La confiance accordée à autrui est ainsi matérialisée par le double effet de l'induction qui permet une confiance sous forme de *conviction* et de la foi qui confine à l'*abandon*, auquel s'ajoute parfois (et plus ou moins) le transfert d'un crédit social généralisé qui vient renforcer la confiance par l'*assurance tranquille* qu'il procure.

[1] Chapitre 6 de la thèse, pp 230-289.

	CONFIANCE INTERPERSONNELLE		
Source de la confiance	Cognitive	Sensible	Sociale
Forme de savoir sur autrui	Savoir + Croyance	Foi	Crédit
Type de connaissance	Connaissance Inductive	Plus et moins qu'une connaissance	Connaissance intégrée et transférée
Confiance	Décidée	Décidée	Généralisée
EFFETS	Sentiment/État intérieur + Attentes envers autrui + Engagement réciproque		
État intérieur	**Conviction**	**Abandon**	**Assurance tranquille**
Attentes	Fiabilité du comportement d'autrui et loyauté de ses intentions		Continuité
Engagement réciproque	Vulnérabilité du sujet, qui donne à autrui le pouvoir de décevoir	Vulnérabilité du sujet, qui donne à autrui le pouvoir de trahir	Vulnérabilité du sujet, qui donne à autrui le pouvoir de ne pas honorer
Autrui…	… donne confiance.	… inspire confiance.	… (par son image sociale) est digne de confiance.
Trad. anglais	Reliance	Trust, Faith	Confidence
Trad. latin	*Fiducia*	*Fides*	*Confidentia*

FIGURE 8 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES COMPOSANTES DE LA CONFIANCE INTERPERSONNELLE.

On le voit, la confiance interpersonnelle, globale, engendre des effets généraux : un certain état intérieur chez celui qui fait confiance, des attentes envers celui qui en est l'objet, et une forme d'engagement réciproque dans la relation de confiance, qui se traduit par une position de vulnérabilité face à l'autre et la délégation à celui-ci d'un pouvoir de blesser celui qui fait confiance. Mais ces effets généraux sont légèrement différenciés selon l'origine propre à chaque constituant de la confiance.

La conviction : une forme de savoir

Par son origine cognitive - une *forme de savoir* mêlée de croyance - la confiance vient d'une connaissance d'ordre inductif qui met le sujet dans un état de *conviction* : ses attentes envers l'autre sont ainsi objectivables en termes de fiabilité de comportement et de loyauté des intentions. Mais jamais certain de cette connaissance, le sujet se place de fait dans une situation de vulnérabilité qui confère à l'autre le pouvoir de le décevoir, le risque étant qu'il ne se montre pas fiable ou loyal de la manière attendue. Ce constituant de la confiance est désigné par les termes de *reliance*, en anglais, et de *fiducia* en latin : en comptant sur l'autre et sur ses dispositions à son encontre, le sujet s'invite à une forme de coopération avec lui (par la notion d'intérêts enchâssés, théorisée par Harding, 2006, p 91). L'expérience de la relation viendra alors renforcer ou affaiblir l'hypothèse optimiste sur le comportement futur de cet autre, car la « *logique* [de cette confiance] *est celle du raisonnement inductif étayé sur un savoir ou sur des observations.* » (Quéré, 2001, p 132). Dans cette composante, le savoir est donc à la fois cognitif et expérientiel.

L'abandon : une forme de foi

Par l'origine sensible de la confiance, la connaissance de l'autre prend le visage de la *foi*, qui est un savoir et un non-savoir en même temps. Le sujet est dans un état d'*abandon* : ses attentes envers l'autre se décrivent également en termes de fiabilité de comportement et de loyauté des intentions, mais l'irrationalité de sa connaissance l'amène à s'en remettre totalement à l'autre, à faire de lui son agent, par délégation, en lui conférant la possibilité, le droit et la responsabilité de décider pour lui-même, à se rendre ainsi pleinement vulnérable à cet autre qui peut le trahir. Ce second constituant de la confiance est traduit par les termes de *trust*, ou *faith* en anglais, et de *fides* en latin. Le sujet confie littéralement à l'autre un bien hautement précieux : lui-même. Cet aspect de la confiance en est le noyau irrationnel, porté par l'intuition :

> *« Simmel[1] relie ainsi directement le concept de confiance à celui de foi, en soulignant le fait que souvent, dans les relations humaines, on a tendance à " croire en quelqu'un " sans savoir exactement pourquoi, ou du moins sans pouvoir expliquer les raisons exactes de cette croyance. Il arrive pourtant que, sans en connaître les motifs, " le moi s'abandonne en toute sécurité, sans résistance, à sa représentation d'un être*

[1] Michela Marzano cite dans cet extrait le travail de Georg Simmel (Simmel, 1987, p 197).

> *se développant à partir de raisons invocables, qui cependant ne la constituent pas " »* (Marzano, 2010, p 57).

La foi relève d'une intuition sensible, qui peut sembler proche de l'aveuglement : « *il y a dans la confiance quelque chose de l'ordre de la foi : c'est l'aspect d'abandon à autrui ou à l'idée que l'on se fait de lui, et cet abandon implique un saut non entièrement étayable sur des raisons, ou encore l'aspect d'indifférence résolue à l'incertitude ou à l'ignorance. À ce titre, il y a dans la confiance quelque chose qui est à la fois plus et moins que de la connaissance* » (Quéré, 2001, p 135).

L'assurance tranquille : une forme de crédit

Le troisième constituant de la confiance interpersonnelle tire son origine d'une culture, d'une routine, ou d'une habitude sociale : son origine est donc sociale et générale. On peut ainsi qualifier de *crédit* (crédit social), la forme de savoir qui étaye cet aspect de la confiance : cette connaissance sur un « type de personnes » (celles appartenant à la catégorie sociale envisagée) est intégrée par le sujet, et directement transférée à l'autre dans la relation interpersonnelle, au titre que cet autre est un représentant de la catégorie sociale.

> *« Ce savoir* […] *peut être un savoir général sur un type ou une catégorie de personne. Ainsi existe-t-il une forme de confiance* [qui] *consiste à accorder sa confiance à quelqu'un sur la base de son appartenance à un groupe, à un collectif ou à une catégorie, étant entendu que la fiabilité et la loyauté figurent dans les propriétés attribuées à ce groupe, ce collectif ou cette catégorie. » (Quéré, 2001, p 134).*

Le sujet est donc avec l'autre dans une attitude d'*assurance tranquille* : ses attentes envers lui s'expriment en termes de continuité d'un modèle de conduite habituel et rassurant. Investi par anticipation des qualités propres à sa catégorie sociale, cet autre est tenu de se conformer aux qualités de fiabilité et de loyauté propres à son groupe social. Mais cette connaissance n'est pas plus certaine que les deux précédentes : le sujet se place là-encore en position de vulnérabilité en conférant à l'autre, cette fois, un pouvoir de ne pas honorer l'image de fiabilité et de loyauté de son groupe. Ce troisième constituant de la confiance est celui que traduisent *confidentia* en latin, et le terme *confidence* en anglais. Si elle est transférée à une personne et donc recontextualisée dans une relation de confiance interpersonnelle, cette forme de confiance s'inscrit par son origine dans un cadre d'ensemble : c'est l'assurance tranquille par rapport à un contexte social, qui peut s'incarner dans un lieu spécifique. Cette assurance relève alors d'habitudes, d'attitudes routinières adoptées en ce lieu particulier : « *En ce sens, l'assurance tranquille avec laquelle nous faisons face à la plupart des*

situations ordinaires est une assurance engendrée par l'évaluation tacite des circonstances, qui décide de la pertinence de telle ou telle attitude (de la méfiance active à la confiance passive). » (Quéré, 2001, p 143).

La confiance interpersonnelle modélisée

La confiance interpersonnelle n'est donc pas homogène : c'est une construction étayée par différentes sources dans la relation à l'autre. Les trois composantes exposées dans notre tableau récapitulatif relèvent toute d'une forme de connaissance imparfaite qui induisent différentes façons d'être à l'autre et d'être à soi, que nous avons décrites en termes de *conviction*, d'*abandon* et d'*assurance tranquille*. Le schéma de la confiance interpersonnelle que nous avions précédemment proposé peut ainsi être actualisé :

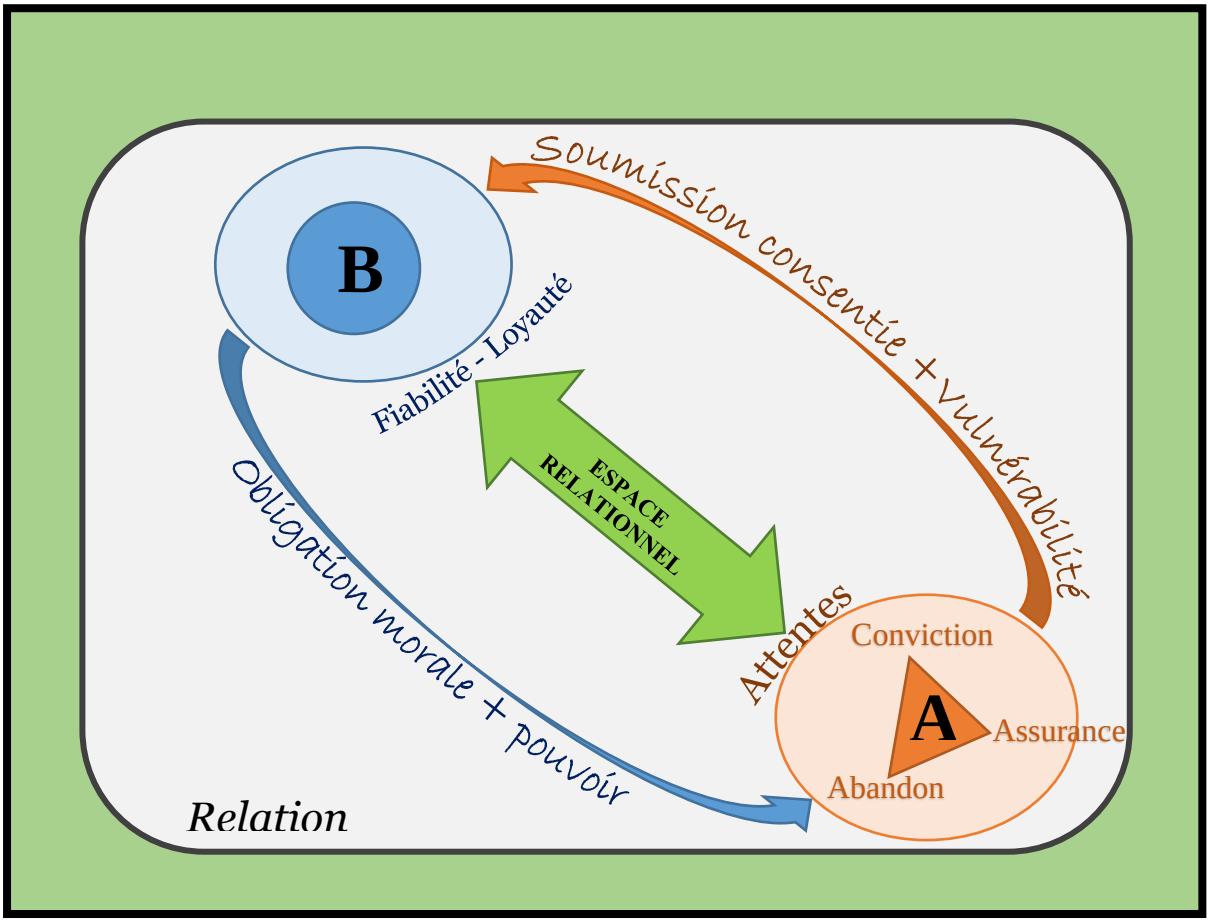

FIGURE 9 : MODÉLISATION D'ENSEMBLE DE LA CONFIANCE INTERPERSONNELLE

Conviction, abandon et assurance tranquille sont liés : ils dépendent les uns des autres, interfèrent entre eux et participent ensemble de la confiance interpersonnelle globale, sans

doute en proportions inégales. Selon la prévalence de l'une ou l'autre des composantes, différents « degrés » et types de confiance peuvent ainsi être envisagés, de la confiance aveugle (l'abandon total) à la confiance « calculée » : « *C'est d'ailleurs pourquoi la confiance est susceptible de degré : il s'agit par exemple de trouver un juste milieu entre la confiance excessive, " aveugle ", qui rend celui qui fait confiance totalement vulnérable, et la méfiance systématique, qui paralyse l'action et rend le coût des transactions prohibitif.* » (Quéré, 2001, p 136). Plus encore, chacune des trois composantes n'est pas forcément présente dans la confiance interpersonnelle : on peut par exemple imaginer qu'une personne fasse confiance à son conseiller pôle emploi en tant que personne, alors qu'elle nourrit une méfiance systématique envers l'administration d'état et les services d'assurance chômage. Et inversement…

Cette multiplicité interne à la confiance explique sans doute les difficultés à la définir de manière consensuelle : « *Ce dernier point soulève un problème important, car il prend acte du fait que nos pratiques de la confiance ne sont pas uniformes et que donc la conceptualisation du phénomène ne peut pas être unique.* » (*Ibid.*, p 141). En fonction de la distribution de ses composantes, la confiance revêt en effet des apparences diverses : l'enjeu d'une telle conceptualisation catégorisante est donc de taille, si l'on veut pouvoir conduire une analyse empirique de la confiance dans la suite de ce travail. Du reste, l'objet de cette étude est bien la relation d'autorité. Alors quel rapport y a-t-il entre confiance et autorité et quel lien ces deux relations entretiennent-elles entre elles ?

5.3 Rapport à l'autorité

De multiples similitudes avec la relation d'autorité éducative ont déjà été évoquées au cours de ce développement théorique sur la confiance interpersonnelle : toutes deux déployées en relation, autorité et confiance sont difficiles à percevoir, de fait elles sont discernables et reconnaissables plutôt lorsqu'elles font défaut. Elles se construisent en situation, demandent du temps pour se développer, restent fragiles, elles n'existent pas sans la subjectivité de l'un des acteurs (celui qui reconnait l'autorité, celui qui accorde sa confiance) car elles ne s'exigent ou ne se décrètent ni l'une ni l'autre, et elles se réalisent dans un circuit d'obligations réciproque. Toutes deux ont été comparées à un système relationnel similaire

en raison de leur complexité intrinsèque, d'où l'idée de les fusionner dans le schéma modélisant la relation d'autorité éducative[1].

Mais cette incorporation de la confiance au système de l'autorité n'est-elle qu'une fantaisie heuristique ? Il semble au contraire que ce qui justifie cette connexion conceptuelle soit un maillon commun aux deux processus. Ce qui fait l'essentiel du lien entre autorité et confiance doit encore être objectivé, mais un certain nombre de termes employés jusqu'alors laissent facilement penser de quelle manière autorité et confiance s'inscrivent *ensemble* dans une relation interpersonnelle.

En effet, « *le seul fait d'avoir confiance en quelqu'un implique que le bénéficiaire de notre confiance peut exercer un certain pouvoir sur nous* » (Marzano, 2010, p 60). Comme nous l'avons suggéré, le pendant de la vulnérabilité inhérente à la confiance donnée est la délégation d'un pouvoir à un autre, sur soi : par son pouvoir de décevoir, de trahir ou de ne pas honorer la confiance, l'autre est investi d'une ascendance qui ne relève pas de l'exercice d'une contrainte, puisque cette ascendance est consentie par celui-là même qui fait confiance. C'est le principe de l'engagement réciproque qui *oblige* chacun des deux acteurs de la relation de confiance, à l'initiative de celui qui accorde sa confiance :

> « *Toute relation de confiance est inscrite dans une relation de délégation. Cette dernière se caractérise par l'interaction de la dépendance volontaire du représenté, du pouvoir discrétionnaire du représentant et de la règle de réciprocité.* […] *la confiance devient fondatrice puisqu'elle donne* volontairement *de l'autorité à celui qui n'en a pas, ou qu'elle renforce celle de celui qui en détient déjà* » (Karpik, 2006, p 111).

Ainsi l'autorité *participe* littéralement de la relation de confiance interpersonnelle. Plus précisément, un *système d'autorité* se met en place au travers de la confiance interpersonnelle, ceci de manière particulière selon la composante que l'on envisage.

De la conviction, comme première composante de la confiance, nous retiendrons l'idée de coopération : agissant dans la perspective des intérêts enchâssés, celui qui fait confiance tend à coopérer avec l'autre, donc à se conformer, dans l'espoir que l'autre en fera de même. Il s'oblige ainsi à une manière d'être et de faire, toujours vulnérable au risque que l'autre déçoive ses attentes. L'obligation volontaire et consentie de l'un rencontre donc le pouvoir de l'autre, qui se traduisent en situation par une tendance de l'un à adhérer aux demandes de l'autre. Et inversement, l'autre étant fiable et prévisible, ses sanctions face à la désobéissance le sont aussi.

[1] Voir la figure 6 : Modélisation multiscalaire du système, p 195.

Dans la seconde composante de la confiance, l'abandon consenti confère un pouvoir plus grand encore à celui à qui l'on confie la chose précieuse. L'autre devient un agent par délégation, dont le pouvoir de trahir n'est qu'un revers : le pouvoir délégué s'incarne avant tout dans le pouvoir de choisir, de décider pour et à la place de celui qui fait confiance. Celui-ci reconnait à son agent un pouvoir de protection et d'assistance, et lui confère une autorité sur lui-même. L'obéissance à ses demandes revêt donc un caractère de bénéfice personnel aux yeux de celui qui s'abandonne et qui s'oblige ainsi lui-même à obéir. Plus encore, cet aspect de la confiance « *place d'emblée celui qui fait confiance dans un état de vulnérabilité et de dépendance.* » (Marzano, 2010, p 53).

L'assurance tranquille garantit, par la routine et l'habitude confiante, un respect des règles et des normes qui régissent les relations entre inconnus, propres au lieu, au contexte ou au groupe social.

> *« Les institutions génèrent ou facilitent la confiance entre des anonymes : vivant sous les mêmes institutions, les membres d'une collectivité sont imprégnés des " idées normatives " qu'elles incorporent ; ils y adhèrent, s'engagent en leur faveur et s'obligent à s'y conformer ; chacun tend donc à compter sur l'adhésion des autres, même s'il ne les connaît pas, à ces mêmes idées et sur leur engagement en leur faveur ; cet attachement commun aux mêmes significations normatives fait ainsi de chacun un partenaire potentiel digne de confiance »* (Quéré, 2001, p 145).

Ainsi, l'inconnu, dans cet environnement et de par son inscription dans le contexte social, est par anticipation digne de confiance (il respectera lui aussi les règles et les normes). Alors, celui qui fait confiance s'engage et s'oblige à son tour : mais il tend à obéir aux références communes (les règles, les lois) plus qu'à la personne qui inspire confiance par transfert. « *Les institutions incorporent en effet des "significations normatives ", qui sont les valeurs et les références normatives justifiant leurs règles et leur donnant leur sens.* […] *les institutions facilitent la confiance en prescrivant des obligations et en garantissant formellement des droits, ce qui abaisse les risques pris en faisant confiance.* » (*Ibid.*, p 146).

Dans ce contexte précis, l'autorité des uns et l'obéissance des autres sont intériorisées. Ainsi, inscrit dans ce contexte social, celui qui est l'objet de la confiance se verra investi d'une autorité en ce qu'il bénéficie de ce transfert de la confiance généralisée à la relation interpersonnelle, une autorité dont la caractéristique est à rapprocher de l'autorité transcendante : une autorité qui, lorsqu'elle est reconnue, engage celui qui fait confiance à une forme d'obéissance passive et consensuelle envers les règles qui régissent l'environnement social.

Mais le revers de ce processus de transfert tient en ce que si la confiance généralisée est transférable, il en va de même pour son double antinomique : la méfiance. La routine, l'habitude culturelle, lorsqu'elles s'expriment en termes de méfiance ou de défiance généralisées, sont également transférables à la relation interpersonnelle. Dans ce cas, le représentant de la catégorie sociale est abordé avec méfiance, et son autorité dans le cadre social, ne sera pas reconnue, ou du moins ne sera pas suivie *volontairement*.

5.4 Contextualisation du rapport autorité-confiance dans l'espace scolaire.

De ces considérations conceptuelles, il nous faut à présent faire le lien avec notre objet : qu'en est-il de la confiance dans la relation éducative et du rapport entre autorité et confiance dans le contexte de la classe ?

Les confiances interpersonnelles dans la classe

La confiance dans la classe se déploie dans un parcours relationnel : comme le proposait notre modélisation du réseau des confiances, la confiance interpersonnelle s'inscrit en outre dans un réseau de réciprocités qui peut être envisagé comme souterrain à la relation d'autorité éducative à proprement parler[1]. Ainsi, l'enseignant fait confiance aux élèves, qui lui font confiance. Et *les* confiances interpersonnelles se co-construisent en circuit vertueux dans un effet de spirale. En théorie…

La classe de Baptiste semble effectivement abriter un tel parcours relationnel, puisque les élèves l'expriment spontanément, même s'ils en ont une perception diffuse :

> *« Parce qu'on a confiance en notre maître. Comme il est gentil, on va pas le… On va pas…*
> - *Non, c'est pas de nous, la confiance, c'est parce que* lui *il a confiance !* » (Annexe 25, p 194, l. 188).

Un autre groupe d'élèves de Baptiste l'exprime plus clairement : : « *Comme Mr.B.* [Baptiste], *il nous fait confiance… eh ben nous aussi, on lui fait confiance.* » (Annexe 22, p 158, l. 626). Dans ce parcours relationnel des confiances, c'est bien l'enseignant qui est à l'initiative du cercle vertueux.

[1] Voir figure 5 : Réseau des confiances, p 194.

Mais de ces deux types de confiance interpersonnelles que l'on peut trouver dans une classe (celle de l'enseignant envers ses élèves, celle des élèves envers leur enseignant), et étant entendu que faire confiance donne un pouvoir (une forme d'autorité) à celui qui en est l'objet, nous nous intéressons plus particulièrement à la confiance des élèves envers leur enseignant. Dans cette relation-là, précisément, l'enseignant qui est déjà dépositaire d'une autorité statutaire se voit de fait attribuer un pouvoir supplémentaire par les élèves eux-mêmes, ce qui peut être particulièrement intéressant à explorer pour faire avancer notre analyse de la relation d'autorité éducative.

La confiance des élèves

Ainsi, dans la confiance que des élèves peuvent accorder à leur enseignant, il y aurait, comme dans toute relation de confiance, une part de conviction, d'abandon et d'assurance tranquille. Plus particulièrement, la conviction occuperait la plus faible part, par rapport aux deux autres puisque les élèves ne sont pas vraiment en position d'exercer leur jugement sur la compétence didactique, à proprement parler, de leur enseignant, sur sa fiabilité en matière d'enseignement (Quéré, 2006, p 137). Mais comme nous l'avons suggéré, la conviction de celui qui fait confiance n'est pas simple calcul par anticipation : elle se développe aussi dans l'expérience de la relation. Aussi, il est légitime de penser que les élèves puissent véritablement *évaluer* la fiabilité et la loyauté de leur enseignant *au cours* de la relation éducative : dans l'expérience vécue de la classe, par une induction en situation et rétrospective, ils sont à même de renforcer, ou au contraire, de renoncer à leur conviction. L'enseignant qui fait ce qu'il dit, qui dit ce qu'il fait, est un enseignant dont la fiabilité et la loyauté sont mesurables par les élèves dans la relation, notamment lorsque les progrès annoncés se réalisent.

Mais si la confiance interpersonnelle installe celui qui fait confiance dans un état de vulnérabilité et de dépendance dans la relation à l'autre, nous nous demandons *a contrario*, si dans le cas particulier de la relation éducative, la dépendance et la vulnérabilité constitutives de l'élève (cet individu en construction), ne *provoquent* pas sa confiance ? Car l'élève est *déjà* dépendant : « *une dépendance qui lui est initialement vitale* » (Cornu, 2006, p 178). De fait, envisager l'autre comme fiable et loyal, comme détenant un pouvoir de protection et d'assistance sur soi, n'est-ce pas une nécessité dans ce cas précis ? L'individu vulnérable a-t-il un autre choix que celui de faire confiance ? Dit autrement, dans le cadre spécifique d'une relation éducative, la confiance de l'éduqué est-elle vraiment un choix (une

confiance décidée), ou n'est-ce pas plutôt un *besoin* pour lui, une obligation vitale et transcendante, dont dépend sa propre survie ? Ce qui est une réalité pour le nourrisson dans sa relation aux adultes qui le prennent en charge, se traduirait alors pour l'élève, dans l'espace de la classe, par un besoin constitutif d'accorder sa confiance à l'enseignant en vue d'assurer sa propre évolution cognitive et ses apprentissages.

Samuel le suggère en effet dans son entretien :

> *« Moi, ce que j'essaie de faire, c'est de* sécuriser *les gamins… Affectivement. Il me semble que sécuriser une classe, c'est important. Qu'ils se disent : " C'est bon, le mec… il gère ! Il maitrise ". Et c'est souvent que je leur dis : " Mais moi je peux faire ça, parce que moi j'ai le droit. Et vous, vous êtes des enfants. Moi je suis un adulte, c'est pas pareil. Cherchez pas. C'est pour ça que vous avez envie de grandir. Y'a des choses comme ça, moi je sais, et vous, vous ne savez pas encore. Y'a des choses que je sais pas, mais je vais les chercher… c'est pas pour ça que ça fait de moi quelqu'un de pas bien…". Je m'aperçois que j'ai souvent ce discours-là. »* (Annexe 28, p 256, l. 628).

Transférer à l'espace scolaire cette question de la dépendance de l'enfant (affective et vitale) qui le lie au parent et qui génère sa confiance, puisque sa survie en dépend, nous porte à envisager l'état de dépendance intellectuelle et cognitive de l'élève envers son enseignant comme un moteur de sa confiance : l'élève a *besoin de son enseignant* pour grandir, progresser, apprendre. Si ce besoin n'est pas *vital*, il n'en reste pas moins un besoin. Michela Marzano souligne la nécessité de cette confiance dans le processus d'évolution de l'enfant en général :

> *« En même temps, c'est parce que cette confiance inconditionnelle est là, que le rapport entre parents et enfants (de même que celui entre les enseignants et leurs élèves) peut aussi permettre aux acteurs plus vulnérables d'évoluer et de grandir, de découvrir le monde et de se découvrir eux-mêmes.* […] *Elle engendre des relations fortes où la dépendance et la fragilité se mêlent toujours à la possibilité d'une transformation du moi et à la découverte d'un autre rapport au monde »* (Marzano, 2010, p 60).

L'élève, dans un état de dépendance sociale, doit accorder sa confiance au *système* qui lui assure l'accès à l'autonomie, légitimant ainsi l'autorité même du système qui le prend en charge. Son sentiment de vulnérabilité (dû au sentiment d'inexpérience, d'incomplétude) serait à l'origine de la confiance qu'il porte aux adultes en général et à son enseignant en particulier : dans une perspective conceptuelle, l'élève n'a pas d'autre choix que de faire confiance à son enseignant pour le faire grandir car il est dans l'incapacité de grandir seul. Le besoin d'éducation de l'élève peut ainsi être entendu comme une *source* de la confiance qu'il place en son enseignant.

Ainsi, dans le contexte de la classe, l'origine de la confiance de l'élève (lorsqu'elle est bien présente) est à la fois sensible et rationnelle *en expérience*, et en même temps en réponse à

un besoin. Mais ce ne sont pas là les seuls déterminants de la confiance qu'un élève peut porter à son enseignant : comme l'a suggéré notre réflexion en première partie de cette étude, l'élève construit sa posture dans la relation d'autorité, et plus largement dans la relation éducative, à partir d'un triptyque de rapports au monde[1]. La confiance potentielle d'un élève envers son enseignant peut donc trouver son origine dans une confiance générale, construite dans son rapport à l'école et dans son rapport à la famille : confiance scolaire construite dans les précédentes relations avec des enseignants bienveillants, confiance culturelle et familiale (envers les adultes en général, envers l'institution), ces confiances générales peuvent être transférées dans la relation particulière avec l'enseignant, envisagé comme un prototype social (un adulte, un enseignant). Michela Marzano l'exprime en ces termes : « *Dans la confiance, il y a toujours une dimension inexplicable qui renvoie à la toute première expérience de confiance qu'on a eue avec ses parents lorsqu'on était enfant.* » (Marzano, 2010, p 59). En situation, cette confiance potentielle sera renforcée ou affaiblie par la relation vécue dans la classe. La troisième composante de la confiance, l'assurance tranquille, peut donc fortement participer à la construction d'une confiance interpersonnelle, lorsque l'*École* bénéficie d'un crédit préalable aux yeux de l'élève, crédit qui se verra confirmé ou infirmé dans le cadre de la relation particulière à l'enseignant. C'est ce qu'exprime Baptiste en entretien : « *Un petit qui se fait accuser et punir d'un truc qu'il n'a pas fait, c'est… c'est destructeur ! C'est quelque chose qui va le remettre en cause sur sa confiance personnelle, sur sa confiance en l'autorité, sur sa confiance en l'école ! Ça peut aller super loin, en fait !* » (Annexe 21, p 131, l. 564).

Confiance des élèves et autorité dans la classe

Autre déterminant d'une confiance généralisée, l'aspect « routinier » de la vie de l'élève peut ainsi produire une obéissance passive et consensuelle dans la relation d'autorité éducative, tel que nous l'avons précédemment évoqué[2]. Source d'une assurance tranquille à l'égard de l'institution et dans l'espace de l'école, l'*habitude* donne lieu à des attitudes d'obéissance spontanées car confiantes.

> « [Les attitudes de confiance sont] *habituellement incorporées de manière routinière dans la continuité des activités au jour le jour et sont, pour une large part, imposées par les circonstances intrinsèques de la vie courante. Ainsi, la confiance est-elle moins de l'ordre d'un "saut dans l'engagement" que d'une acceptation tacite des*

[1] Voir la partie « 1.2 L'élève », p 91.

[2] Voir dans la partie « 3.5 La liberté d'obéir », la note de bas de page p 162.

> *circonstances dans lesquelles d'autres alternatives ne viennent même pas à l'esprit.* » (Giddens, 1990, p 90[1], cité par Quéré, 2001, p 140).

L'école et son cadre sont ainsi pour l'élève « *un " fait naturel de la vie ", donc un ordre légitime, une réalité morale qui suscite croyance et engagement* » (Quéré, 2001, p 148). Dit autrement, à l'école, on fait confiance aux enseignants, « parce que c'est comme ça ». L'école est considérée comme une « *réalité objective* », comme une « *définition du monde et de la situation* » ou comme un *cadre normatif de référence* (*Ibid.*, p 149), ce qui peut induire un certain comportement, un respect certain des règles et des normes qui ne seront pas discutées puisqu'elles relèvent de cette « *réalité morale* ».

Dans la classe plus spécifiquement, l'engagement réciproque inhérent à la confiance interpersonnelle prend un tour particulier : l'engagement moral de l'enseignant à qui l'élève fait confiance fait écho à sa responsabilité éducative[2]. De son côté, lorsque l'élève est en confiance, il tend à suivre les directives de l'enseignant, en particulier à s'engager dans les apprentissages (écho du respect exigé en retour de la responsabilité de l'enseignant). De fait, l'élève confiant se plie *volontairement* au pouvoir qu'il a lui-même délégué à l'enseignant par la confiance qu'il lui accorde. Dans cette configuration, la situation d'apprentissage n'est pas *subie* par l'élève. L'engagement de l'élève est plus que son action : il est l'*adhésion* qui provoque l'action. C'est ce que relève Louis Quéré dans les situations d'engagement en général, et dans l'apprentissage en particulier, où il y a « *inversion du jugement* » : l'élève renonce à son propre jugement sur la fiabilité de l'enseignant et sur ses buts, et s'en remet à l'inverse au jugement de l'enseignant, qu'il considère comme un jugement d'autorité qu'il s'engage à suivre, car celui-ci l'*oblige*. « *C'est de lui* [l'enseignant] *que j'apprends ce qu'il a à m'apprendre ; ce n'est pas moi* [l'élève] *qui le détermine. Par conséquent je m'en remets à lui et le fais juge de ce qu'il convient de faire, ainsi que de la validité des actions que j'effectue.* » (Quéré, 2006, p 138). Ainsi, la confiance de l'élève en l'enseignant peut-elle être un moteur de son engagement dans l'apprentissage, en ce qu'elle produit l'adhésion aux prescriptions éducatives de l'enseignant.

Plus généralement, et au-delà de la question même de l'apprentissage, l'engagement de l'élève dans une relation de confiance induit une autre dimension :

> *« celle de la déférence, qui a un pôle personnel - le renoncement à sa compétence de jugement et sa délégation à autrui -, et un pôle impersonnel - la soumission à des faits, des croyances, des présuppositions, des significations, des institutions, des règles, des*

[1] Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge : Polity Press.

[2] Voir la partie « 3.4 Responsabilité - respect : un circuit d'obligations réciproques », p 149.

> *normes ou des standards indépendants de soi, dont on reconnait l'autorité, au pouvoir et à la validité desquels on s'en remet, et envers lesquels on se sent obligé »* (Quéré, 2006, p 129).

Cette délégation de pouvoir, et le sentiment d'obligation qui lui est corrélé, trouvent effectivement une illustration dans la classe : l'élève qui a confiance en son enseignant se rend (librement) vulnérable en lui reconnaissant et en lui accordant un pouvoir sur lui, donc en renforçant de fait son autorité. Ainsi, l'élève qui fait confiance choisit *plus volontiers* d'adhérer dans la relation d'autorité éducative. Cette confiance, construite dans l'expérience, par l'élève, se fonde en particulier sur les preuves de progrès qu'il constate, venant ainsi augmenter la confiance qu'il porte à son enseignant et de ce fait renforcer encore l'autorité de celui-ci à son encontre. C'est ce que Baptiste observe dans sa classe :

> *« si t'arrives à mettre tout ce petit monde-là* […] *au travail* […] *personne ne te remettra en question, déjà, sur ta notion d'autorité. Parce qu'il peut bien se passer ce qu'il veut, si les petits avancent, ben c'est ce qu'il faut. Et de la même manière, les petits auront toujours confiance en toi, parce que tu les fais avancer. Et je pense que c'est le but de l'école. »* (Annexe 21, p 139, l. 875).

Mais ce cercle vertueux qui permet à la confiance et à l'autorité de se renforcer mutuellement n'a rien de systématique : inversement, lorsque la méfiance à l'égard du système ou de l'enseignant s'installe, l'autorité ne bénéficie plus de l'appui de l'engagement réciproque que lui procure la relation de confiance. Héritage d'un vécu scolaire ou familial qui n'a pas construit une confiance généralisée dans l'école ou dans les adultes, la *méfiance généralisée* produit alors l'effet inverse sur la relation d'autorité. Celle-ci ne rassure pas, au contraire, elle peut faire peur à l'élève. Et lorsqu'elle est contextualisée dans la relation et transférée à l'enseignant, c'est l'enseignant lui-même qui fait peur. Comme la confiance généralisée, la méfiance généralisée tire son origine des différents rapports au monde de l'élève. Elle peut aller jusqu'à prendre le visage de la défiance, provoquant alors un rejet de l'autorité institutionnelle et de l'autorité de l'enseignant par transfert. C'est ce qu'indique Eirick Prairat dans sa lecture sociologique de l'érosion de l'autorité :

> *« De sorte que l'enseignant chahuté l'est au titre de représentant d'une institution qui ne tient pas ses promesses, dont on n'attend pas grand-chose, au titre d'une institution qui déçoit.*
> […L]*es classes sociales paupérisées modestes n'attendent plus grand-chose de l'école aujourd'hui. Elles sont dans un rapport de désenchantement, de désespérance à l'endroit de l'école. L'érosion de l'autorité professorale peut être lue, à juste titre, comme une défiance à l'endroit des institutions républicaines en général et à l'endroit de l'école en particulier. »* (Marcelli & Prairat, 2011, p 7).

Mais l'histoire de l'élève ne conditionne pas pour autant définitivement la relation enseignant-élève à venir : puisque, comme on l'a déjà évoqué, la confiance interpersonnelle est constituée de différents éléments qui peuvent influencer à parts inégales la confiance accordée, un élève peut construire une relation de confiance avec son enseignant en tant que personne, alors que par son histoire personnelle, il est dans une posture de méfiance générale à l'égard des adultes, ou de l'institution. Et inversement, rien n'indique qu'un élève habitué à une assurance tranquille à l'égard de l'école nourrira forcément de la confiance à l'encontre de son enseignant dans la classe.

Cette entrée théorique nous permet ainsi de mettre au jour un lien conceptuel entre autorité et confiance, qui établit un rapport d'influence entre relation de confiance et relation d'autorité éducative. De là, le postulat d'un parallèle entre les deux systèmes se voit confirmé, non seulement dans leurs modalités de fonctionnement, mais aussi dans la corrélation entre les deux systèmes. Cette approche conceptuelle est aussi l'occasion de formaliser une catégorisation des constituants de la confiance que nous pourrons utiliser, ultérieurement, pour mettre notre hypothèse à l'épreuve des données de terrain de notre enquête. L'assise théorique de la confiance et de son rapport à l'autorité étant ainsi objectivés, nous pouvons maintenant nous atteler à une première validation, théorique, de notre hypothèse.

5.5 Validation théorique de l'hypothèse de la confiance des élèves comme facilitant la relation d'autorité éducative.

L'approche théorique de la confiance et de son rapport avec l'autorité nous a jusqu'alors permis d'établir conceptuellement la présence d'un lien étroit entre confiance interpersonnelle et autorité éducative : la confiance interpersonnelle peut ainsi être envisagée, en théorie, comme un sentiment intérieur (de sécurité, de sérénité, de bien-être, etc.) et un engagement qui tendrait à produire la coopération, l'obéissance spontanée et le respect des normes et des règles par la conviction, l'abandon et l'assurance tranquille qu'elle procure. Ainsi cette *disposition positive* envers un autrui, faite de confiance, entraînerait une suspension du doute à l'encontre de l'inconnu potentiellement dangereux que représente l'autre, et favoriserait au contraire, une adhésion volontaire à ses demandes. Selon ce processus, la reconnaissance d'un élève, assise sur sa confiance en l'enseignant et/ou en les

adultes en général et le système scolaire, tendrait ainsi à verser du côté de l'adhésion. Mais cette entrée théorique du côté de la confiance suffit-elle à valider notre hypothèse ?

Une lecture inversée du rapport conceptuel entre confiance et autorité est encore nécessaire pour valider notre hypothèse. Quelle est, dans un rapport d'autorité, cette « *attitude réceptive* », préalable et nécessaire, établie *dans la relation,* et qui permet à la consigne d'être acceptée et de donner naissance au-dedans du sujet à la « *tendance* » (l'adhésion), selon Bovet (1911, pp 62-63) ? C'est une attitude « *comme consistant essentiellement en un certain état affectif* », répond Pierre Bovet (*Ibid*., p 114), une disposition que nous nous autorisons à envisager comme une attitude de confiance à l'égard de l'enseignant. L'existence d'un rapport étroit entre confiance et autorité (en cercle vertueux ou vicieux) est le point clé de notre hypothèse. Si ce rapport est développé sans ambiguïté par les théoriciens de la confiance que l'on vient de mobiliser dans cette approche théorique de la confiance, il n'est pas mis en lumière de manière aussi évidente chez les penseurs de l'autorité : s'il est bien évoqué par certains auteurs, il n'est mentionné qu'en passant dans les théories de l'autorité. Pour le dénicher et le mettre au jour, il nous faut conduire une lecture fine de quelques textes.

Le philosophe John Rawls aborde le lien entre autorité et confiance, dans un passage atypique de la *Théorie de la justice* où il s'interroge, à partir d'une théorie générale du développement moral de l'enfant, sur les conditions de la stabilité des sociétés démocratiques (Rawls, 2009, para. 69, 70, 71). Il indique alors que lorsque l'enfant a assimilé la morale de l'autorité, il est prêt à se soumettre à des interdits *parce qu*'ils lui sont imposés par des personnes en qui il a confiance (para. 70).

Daniel Marcelli propose la même interprétation à partir de considérations psychologiques : « *la relation d'autorité entre un adulte et un enfant sera d'autant plus facilement acceptée que l'enfant a confiance dans cet adulte. Une autorité " silencieuse "* […] *nécessite ce socle préalable : un lien de confiance, une relation empreinte de surveillance bienveillante où les deux partenaires acceptent leur dépendance réciproque* » (Marcelli, 2003, p 297). Dans un autre ouvrage, il fait de la confiance le socle nécessaire d'une relation d'autorité proprement *éducative*, postulant que l'obéissance (librement consentie, par opposition à la soumission) ne peut advenir sans la confiance de l'enfant : « *Pourquoi l'enfant obéit-il ?* […] *Parce qu'il est installé dans un lien de dépendance confiant, l'enfant pressent que cette demande est justifiée* » (Marcelli, 2009, p 112.). Ainsi, dans la relation parent-enfant, la confiance de l'enfant permet sa reconnaissance (nécessaire) de l'autorité, ce qui l'invite, alors, à adhérer.

De fait, la reconnaissance du détenteur de l'autorité par l'enfant, n'est pas dissociable de la confiance qu'il lui inspire : « *Dans ce contexte, l'enfant fait confiance au parent* […] *Cet autre n'est pas là pour lui nuire ni pour l'entraver, il est là pour le guider utilement et lui permettre de comprendre la complexité du monde.* […] *Il n'y a pas d'obéissance sans lien de confiance préalable* » (*Ibid.*, p 113).

Ces auteurs proposent donc une même interprétation : la reconnaissance de l'autorité et sa légitimation par le destinataire, s'appuient sur la confiance que celui-ci porte au système, et/ou, pour l'enfant, sur la confiance qu'il place en l'adulte qui le prend en charge. De là, Daniel Marcelli en vient à suggérer une connexion intrinsèque entre relation d'autorité éducative et relation de confiance, comme nous l'avons proposé au travers d'une modélisation rassemblant les deux systèmes[1] : « *L'obéissance implique une confiance mutuelle, dans une relation de reconnaissance et de respect réciproque* » (*Ibid.*, p 118). Cette thèse que le pédopsychiatre propose dans l'étude de la relation d'autorité éducative parent-enfant est bien sûr transférable au contexte scolaire : « *On peut noter au passage que, dans la relation pédagogue-élève, les mêmes ingrédients sont nécessaires : les élèves n'obéissent à l'autorité du pédagogue que s'ils obtiennent, dans une relation de confiance mutuelle, une meilleure compréhension et connaissance* du monde dans lequel ils vivent. » (*Ibid.*, p 119).

Eirick Prairat suggère aussi l'idée qu'une confiance de l'élève est nécessaire, lorsqu'il postule *a contrario*, qu'une défiance à l'égard de l'institution participe d'une érosion contemporaine de l'autorité (Prairat, 2012). En effet, on peut spéculer que si l'ère actuelle voit l'autorité enseignante plus en difficulté à cause de la défiance d'une marge d'élèves, c'est que l'autorité *avant*, pouvait sans doute s'appuyer sur la confiance des élèves à l'égard de l'école et de ses promesses.

Ainsi, différents auteurs semblent corroborer l'hypothèse que dans le système de la relation d'autorité éducative, l'élément qui favorise le basculement de l'élève vers l'adhésion serait peut-être bien la confiance, confiance que l'élève aurait en son enseignant et en ses dispositifs. Les auteurs de la confiance attestent ainsi que la confiance interpersonnelle confère une forme d'autorité à autrui et réciproquement, certains penseurs de l'autorité attestent que l'autorité est acceptée grâce à la confiance que le destinataire de l'autorité porte au détenteur de l'autorité. Enfin, nous trouvons un dernier argument en faveur de notre

[1] Voir la figure 6 : Modélisation multiscalaire du système, p 195.

hypothèse dans une relecture de la traduction du mot « autorité » en latin : le premier sens donné à l'*auctoritas* par le dictionnaire Gaffiot est un sens général, c'est une « *garantie, autorité (qui impose la confiance)* » (Gaffiot, 1989). Une première interprétation nous porte à comprendre que l'autorité produit la confiance, ce que notre exploration préalable de l'autorité semble indiquer : l'autorité rassure, car elle fixe des limites et des repères à l'enfant en construction, elle balise le chemin de l'apprentissage, elle prend la responsabilité et la charge de la progression globale de l'enfant. En ce sens, une autorité *éducative* (et bienveillante) est à même d'inspirer la confiance. Plus encore, l'autorité *impose* la confiance, nous dit le dictionnaire : en référence à la composante non-rationnelle de la confiance, le détenteur de l'*auctoritas* est donc cet autrui à qui l'on s'abandonne, sans calcul et sans préalable, car notre être sensible se sent en sécurité en sa présence.

Mais une seconde lecture, inversée, de cette définition (« *Autorité (qui impose la confiance)* ») nous porte dans le même temps à entendre, cette fois, que la confiance *produit* l'autorité : c'est à dire que *ce ou celui* qui impose la confiance *se pare d'une auctoritas*. Autrement dit, l'*auctoritas* n'est pas seulement une propriété qui impose la confiance, c'est aussi un effet de la confiance elle-même : celui qui impose la confiance, et parce qu'il impose la confiance, est de fait investi d'une *auctoritas* aux yeux de celui qui lui fait confiance.

Cette interprétation de seconde lecture vient ainsi étayer étymologiquement notre hypothèse : le lien étroit entre autorité et confiance n'est plus à démontrer. On ne peut pas ignorer que la confiance en général, et celle des élèves en particulier, est un élément sans doute clé du système global de la relation d'autorité éducative, et de leur reconnaissance de l'autorité en particulier. Nous pouvons ainsi établir que dans la relation d'autorité éducative, les confiances circulent en un réseau souterrain qui entretient bien un lien étroit avec le système de surface. Mais quel sens doit-on entrevoir à ce lien ? L'autorité produit-elle la confiance ? La confiance favorise-t-elle l'autorité ? Autorité et confiance se renforcent-elles mutuellement ? Et est-ce à dire pour autant que la relation d'autorité éducative ne peut pas fonctionner sans confiance ? C'est ce qu'il nous faudra examiner dans la suite de ce travail. Mais avant de chercher des réponses à ces questions, il convient d'apporter une nouvelle lecture aux données récoltées dans le cadre de notre enquête, afin de rechercher si notre intuition d'une corrélation entre relation d'autorité et niveau de confiance des élèves trouve effectivement une illustration dans les classes.

Chapitre 6. Illustration empirique de l'hypothèse.

Ce long prélude théorique nous a conduit à une justification conceptuelle de notre hypothèse. Il nous faut donc, à présent mettre celle-ci à l'épreuve de nos données empiriques : une lecture approfondie des observations et des entretiens conduits dans notre enquête nous permet-elle de relever des indicateurs propres à illustrer la présence d'une corrélation entre niveau de confiance des élèves et modalités d'exercice de l'autorité dans les classes ? La confiance et l'autorité étant deux processus peu visibles, notre démarche prendra de fait la forme d'une interprétation qualitative des données empiriques récoltées. Ainsi, nous commencerons par exposer la méthode utilisée pour rechercher une illustration de notre proposition théorique dans le quotidien des classes, c'est à dire pour « évaluer » l'inquantifiable, puis nous exposerons les résultats de nos analyses et nous en tirerons des propositions d'interprétation.

6.1 Méthodologie propre au deuxième volet de l'étude.

Pour rappel, les données de terrain n'ont pas été recueillies dans l'objectif direct de répondre à notre hypothèse : c'est un second temps de notre démarche de recherche, véritablement exploratoire, qui nous conduit à proposer cette hypothèse à partir d'une première lecture des données empiriques. D'abord formalisée à partir d'un lien conceptuel étayé en théorie entre autorité et confiance (chapitre 5), notre hypothèse est ici éclairée empiriquement par la recherche des indices d'une corrélation effective entre les deux types de relations, dans une analyse des phénomènes concrets qui, de par leur difficulté à être mesurés, tendra vers une proposition d'interprétation de type qualitatif. Notre démarche hypothétique n'en est pas moins rationnelle : si les données ne permettent pas de quantifier la confiance ni l'autorité, puisqu'à l'instar de l'autorité, la confiance n'est pas un objet quantifiable ni expressément observable lorsqu'il est présent, notre démarche exploratoire se focalisera sur la mise en lumière d'*indices* de confiance et en creux, d'*indices* de non-confiance des élèves dans chaque classe. D'autre part, un relevé de marqueurs significatifs nous permettra de qualifier les modalités d'exercice de l'autorité exercée par chacun des enseignants.

Modalités et démarche spécifiques à ce moment de l'étude.

Ce travail interprétatif sera conduit sur les entretiens des enseignants et des élèves, et sur un temps délimité des observations réalisées, à partir de catégories conceptualisantes élaborées à partir des précédents résultats de notre étude. Il s'agit pour la relation d'autorité des notions d'équilibre et de déséquilibre auxquelles nous ajouterons deux catégories d'analyse directement construites à partir du corpus de données : le climat relationnel et la subjectivité de l'enseignant par rapport à sa propre autorité. Concernant l'analyse de la confiance, les trois composantes de la relation établies précédemment nous serviront de cadre général : conviction, abandon et assurance seront les trois catégories principales, elles-mêmes décomposées en sous-catégories à partir d'une première interprétation des données. Ainsi, les catégories utilisées pour l'analyse ont été construites par allers et retours entre théorie et données empiriques, et se sont trouvées enrichies au fur et à mesure de l'analyse.

Dans l'analyse des observations, notre volonté de conduire une interprétation qualitative mais rationnelle des données nous porte à établir des comptages dès que possible. Mais cette ambition est difficile à tenir au vu des objets étudiés. Cette difficulté nous a conduit à faire un choix dans la masse des données recueillies : nous avons ainsi pris le parti d'analyser en détails, pour l'étude de la relation d'autorité, non pas tout le corpus, mais un moment choisi pour chaque classe. De fait, une demi-journée est extraite des trois monographies et étudiée, en vue de brosser un portrait représentatif de l'autorité de chaque enseignant, propre à *qualifier* l'autorité mise en œuvre. Cette matinée se situe au dixième jour de classe pour Baptiste (Annexe 3, pp 15-19), au vingt-troisième jour avec Sandrine (Annexe 12, pp 71-76), et au vingt-sixième jour dans la classe de Samuel (Annexe 17, pp 97-102). Ce sont donc trois matinées de trois heures chacune (de 8H30 à 11H30), sensiblement sur la même période de l'année, c'est à dire entre la troisième et la septième semaine de classe, au cours de la première période. Ce choix a été établi de la sorte afin de donner à voir une relation qui commence à s'installer dans l'habitude, mais qui reste encore proche du début d'année, puisque la demi-journée se situe avant la première période de vacances scolaires. Dans l'analyse des données recueillies en observation, notre propre subjectivité est également prise en compte, puisqu'un certain nombre de remarques personnelles et de ressentis ont été consignés au moment des observations. Sur l'analyse de l'autorité, la subjectivité des enseignants est également un objet d'interprétation, cette fois à partir des retranscriptions d'entretiens avec les enseignants qui sont étudiées dans leur intégralité.

D'autre part, l'analyse du discours est l'outil principal qui nous permet de nourrir notre analyse dans l'étude de la relation de confiance. À ce sujet, les entretiens conduits avec les élèves sont notre source principale, même si cette étude est complétée par une analyse du discours des enseignants au sujet de la confiance. Notons à ce propos que les entretiens des élèves n'ont pas été conduits individuellement : « les élèves » sont donc entendus comme une entité globale homogène pour chaque classe. Lorsque leurs réponses s'avèrent contradictoires, entre différents groupes ou au sein d'un même groupe, nous le signalons, sans pour autant être en mesure d'interpréter l'origine individuelle de ces différences. D'autre part, les élèves de Sandrine ayant été interrogés en un seul groupe de six élèves, d'ailleurs peu coopératifs lors de l'entretien, les résultats de l'interprétation du discours dans cette classe sont donc à relativiser par rapport aux résultats dans les deux autres classes (qui ont chacune compté quatre entretiens), et nous concédons que ces résultats sont sans doute peu représentatifs des résultats que nous aurions pu obtenir avec des entretiens sur l'ensemble des élèves de la classe de Sandrine.

Concrètement, notre travail d'interprétation commencera par l'analyse de la relation d'autorité dans les trois classes en vue d'aboutir à une qualification du type d'autorité mise en œuvre par chacun des enseignants, puis l'analyse des données se poursuivra par l'étude de la relation de confiance en vue d'évaluer un « niveau de confiance des élèves » dans chaque classe. Enfin, nous associerons les deux résultats pour chaque classe, et nous confronterons ce double résultat dans les trois classes, en vue de déterminer si une corrélation significative semble se dessiner empiriquement entre relation d'autorité et relation de confiance. Le rapport établi entre ces deux variables nous permettra ainsi de formaliser qualitativement l'existence d'un lien entre type d'autorité et niveau de confiance, entre relation d'autorité et relation de confiance.

Description précise des catégories conceptuelles utilisées

La relation d'autorité

Un travail de réflexion sur les critères d'identification de l'autorité a été conduit : comment peut-on « mesurer » l'autorité dans une classe ? Ce qui est observable est essentiellement un effet de l'autorité : l'adhésion des élèves, plus ou moins immédiate, plus ou moins systématique, plus ou moins contrainte, n'est pas l'autorité elle-même. D'autre part, l'ambiance de la classe, le niveau de bruit, les conditions de mise au travail ou de retour au calme, par exemple, ne peuvent être rationnellement mesurés sur des critères objectifs,

puisque les normes en la matière sont le plus souvent individualisées et contextualisées par chacun des enseignants dans le cadre de leur classe, dans la mesure où ceux-ci tendent à s'approprier et ajuster les normes professionnelles et institutionnelles (Beretti, 2019). « *En effet, des instances de socialisation de légitimité historique comme la famille ou l'école représentent désormais des entités moins stables, moins assurées de leurs références, moins normées dans leur fonctionnement.* » (Périer, 2010). Pour « qualifier » l'autorité de chacun des enseignants, en vue de les comparer entre elles, nous avons donc focalisé notre attention sur les phénomènes observables en termes de fonctionnement de la relation, et sur la corrélation entre les attentes de l'enseignant et le niveau d'ajustement des élèves conformément à ces attentes : cela se traduit d'une part par une analyse de l'autorité ordinaire de l'enseignant (sa mise œuvre) et l'ajustement des élèves à ces attentes (situation d'équilibre), et d'autre part par l'analyse de l'autorité démonstrative mise en œuvre par l'enseignant lorsque ces attentes ne sont pas réalisées par les élèves (situation de déséquilibre). Nous avons également prêté attention aux ressentis de l'enseignant lui-même (subjectivité de l'enseignant par rapport à sa propre autorité), et au nôtre au moment de l'observation (climat général de la classe). Trois grandes catégories nous permettent donc d'établir un type d'autorité pour chaque enseignant, que nous qualifierons ensuite à partir de trois critères : modalités, efficacité sur les élèves, et coût pour l'enseignant.

Plus précisément, l'analyse du climat de classe, d'abord, consiste à interpréter notre vécu d'observatrice dans la classe, en termes d'atmosphère, d'ambiance relationnelle et de temps subjectif. Quelques relevés dans les discours des enseignants et des élèves (par rapport à leur propre vécu) viennent étayer ce ressenti.

Ensuite, le rapport subjectif de l'enseignant à sa propre autorité est analysé à partir des entretiens. Comment l'enseignant se sent-il par rapport à sa propre autorité, en termes de satisfaction, de sentiment de compétence, de forme physique en rapport avec l'énergie dépensée dans le cadre de la gestion du groupe-classe ? Envisage-t-il une évolution ou souhaite-t-il progresser ?

Enfin, le fonctionnement de la relation d'autorité est étudié à partir de la matinée d'observation sélectionnée, et analysé à partir d'une différenciation équilibre – déséquilibre. Précisément, l'équilibre se caractérise par une posture d'autorité ordinaire de l'enseignant : il fait des demandes, pose des consignes ou des attendus en direction des élèves. L'autorité ordinaire de l'enseignant agit en matière de conduite de classe, de gestion quotidienne du groupe, de conduite des apprentissages, de gestion ordinaire et quotidienne des règles de vie

(mise en rang, lever la main, etc…). Le message d'autorité (la consigne) est alors simplement adressé, de façon neutre (informative) en vue de produire un effet sur les élèves (par exemple l'enseignant dit « entrez »), ou alors de manière implicite (c'est un attendu de comportement ou d'attitude des élèves mais qui n'est pas clairement exprimé par l'enseignant). Ou encore, la parole d'autorité se fait performative : l'enseignant agit sur la situation par sa parole (pour exemple, un enseignant dit « on commence », et la situation commence effectivement).

Le système est alors en équilibre, puisque l'attente ou la demande de l'enseignant produisent un effet sur la situation, le comportement ou l'attitude des élèves, effet qui relève de l'obéissance, c'est à dire d'une adhésion à la consigne. Plus exactement, le message informatif produit directement un effet sur le comportement ou l'attitude des élèves (par exemple, lorsque l'enseignant a dit « entrez », les élèves entrent, ou dans le cadre des apprentissages, s'il dit « vous faites l'exercice… », les élèves se mettent à la tâche). C'est aussi lorsque l'enseignant n'a pas besoin de préciser : la consigne, implicite, est respectée par les élèves qui « font » sans consigne apparente, ou qui respectent les attendus de l'enseignant en termes de comportement en classe et de règles (par exemple lever la main, respecter le niveau sonore attendu, se mettre en rang, se mettre à la tâche, etc.). L'ajustement relève alors de l'automatisme ou de l'intériorisation de la consigne. Enfin, c'est lorsque l'autorité performative de l'enseignant agit effectivement sur la situation globale : « on commence » engendre effectivement le début de l'activité, par exemple. L'équilibre est donc caractérisé par un ajustement immédiat entre le message d'autorité de l'enseignant et l'adhésion des élèves.

Au contraire, le système se trouve en déséquilibre lorsque le comportement ou l'attitude attendus des élèves ne sont pas effectifs, c'est-à-dire lorsque ceux-ci n'adhèrent pas à la consigne. Nous qualifions ce premier mouvement des élèves de « désobéissance » : ce qui a été demandé ou attendu au travers de l'autorité ordinaire n'est pas fait immédiatement, ou pas respecté. Les élèves n'obéissent pas ou pas tout de suite, ils ne font pas ce qui est demandé (explicitement) en termes de comportement, ou ne respectent pas les attendus (implicites) ou les règles instaurées (explicites, mais pas forcément redite sur le moment de la situation). De fait, ils s'écartent d'une attitude appropriée (c'est à dire attendue par l'enseignant) dans le cadre de la classe (par exemple, ils ne lèvent pas la main, ne se mettent pas en rang, discutent, ne se mettent pas à la tâche, etc.). Aussi, puisque l'autorité ordinaire est inopérante, ce résultat (l'effet attendu n'est pas obtenu) oblige l'enseignant à modifier son comportement ou ses attentes : soit en modifiant sa posture d'autorité, qui se rend visible,

et c'est alors une démonstration d'autorité, soit en n'intervenant pas, ou en n'intervenant plus (abstention).

En ce qui concerne l'autorité démonstrative, la posture d'autorité est plus ou moins amplifiée chez l'enseignant, en vue de transmettre un message, soit dans une adresse individuelle, à un élève en particulier qui est le destinataire du message, soit dans un message collectif adressé à l'ensemble du groupe-classe. Le message peut remplir différentes fonctions (la réitération ou l'explicitation de la consigne ou de l'attendu, la prévention ou encore la sanction) et peut être délivré selon différentes modalités, en fonction de la situation, en termes de communication verbale et non-verbale : non verbale, car l'attitude de l'enseignant peut être *modifiée* par un renforcement de l'expressivité (regard durci, mimique contrariée, geste significatif, déplacement spatial, changement de tonalité et de timbre dans l'utilisation de la voix, etc.). Dans ce registre, la notion d'*amplitude* sera significative : nous évaluerons l'amplitude de la variation par rapport au niveau habituel ou « ordinaire » de l'enseignant (qui peut être d'un niveau « ordinaire » différent d'un autre enseignant).

En termes de communication verbale, nous relèverons plusieurs catégories de message, selon leur fonction : rappeler le cadre ou rappeler à l'ordre, prévenir des risques encourus, ou encore sanctionner. Le message, qui vise à « recadrer », c'est à dire à réinstaurer symboliquement l'asymétrie, peut redoubler explicitement une demande (qui pouvait être implicite) : demande d'attention dans le cadre de la situation d'apprentissage, ou demande d'un comportement particulier (obéissance à la consigne donnée, modification de la posture ou de l'attitude en vue de se conformer aux règles ou aux normes scolaires : tenue, niveau sonore, mise en rang, lever le doigt, se mettre au travail…). Mais il peut aussi indiquer le risque d'une sanction à venir, ou encore sanctionner directement.

Quelle que soit sa fonction, le message est adressé selon des modalités variables : il peut être accompagné ou non d'une communication non-verbale, il peut être connoté au-delà de la première information délivrée, en indiquant par exemple l'émotion de l'enseignant (impatience, mécontentement, exaspération, etc.), ou en véhiculant une double signification (ironie, sarcasme, etc.). Ainsi, l'analyse de la posture d'autorité démonstrative chez les enseignants se fera en croisant la fonction du message et les modalités d'adresse du message.

Mais la non-adhésion des élèves ne donne pas systématiquement lieu à l'adoption d'une posture d'autorité démonstrative par l'enseignant : nous relèverons donc également les moments où la désobéissance est associée à une abstention de l'enseignant, volontaire ou

inconsciente. Dans ce cas, l'enseignant n'insiste pas pour obtenir l'adhésion des élèves, et obtenir l'effet attendu (l'adhésion), il ignore volontairement les comportements non-ajustés, ou encore il n'a pas conscience de ces comportements non-adaptés par rapport à ses propres attendus : aussi, il n'intervient pas.

Ainsi, l'analyse de la relation d'autorité dans les classes sera conduite, dans cette troisième catégorie, autour de l'étude des deux couples schématiques autorité ordinaire/obéissance (situation d'équilibre) et désobéissance/autorité démonstrative ou abstentionniste (situation de déséquilibre).

La relation de confiance

Le problème d'une « mesure » de la confiance a déjà été soulevé, car la confiance « *ne se fonde pas sur des standards quantifiables* » (Marzano, 2010, p 59) : invisible et hautement subjective, la confiance comme sentiment et comme engagement à la fois ne se laisse pas facilement approcher, donc encore moins évaluer. En particulier, la difficulté à en proposer une définition précise (Harding, 2006) participe de la difficulté à vouloir la quantifier.

Pour illustrer notre hypothèse, nous nous dirigerons donc vers une évaluation qualitative du phénomène de confiance dans les classes. À cette fin, différents signes seront donc envisagés et interprétés comme des indices lointains de confiance dans les classes. La prises des données étant de plus antérieure et détachée de notre hypothèse, leur repérage est inévitablement indirect. Aussi, c'est bien l'interprétation de la perception des acteurs eux-mêmes qui nous conduira à proposer des résultats dans cette tentative d'exploration. Notre interprétation s'appuiera également sur quelques autres éléments recensés dans les données issues des observations, mais c'est l'analyse des discours de nos enquêtés (enseignant et surtout élèves) qui sera le cœur de notre interprétation. Afin d'objectiver au mieux cette démarche, nous commencerons par effectuer un relevé systématique des occurrences de l'usage spontané du terme « confiance » dans le discours des enseignants et des élèves, c'est à dire que nous effectuerons un comptage rigoureux du nombre de fois où le terme « confiance » apparait dans les discours sans qu'il n'ait été suggéré ou explicitement amené par nos propres questions.

Ensuite, nous analyserons l'intégralité des discours à partir de critères retenus comme *indices* de confiance ou de non confiance, en vue d'évaluer un « niveau général de confiance » dans chaque classe, de manière à pouvoir les comparer. Ces critères de distribution sont

déterminés à partir de la définition théorique du terme confiance élaborée précédemment[1] et servent de cadre conceptuel à l'analyse des discours. Ainsi, trois catégories principales sont construites à partir des trois composantes identifiées comme éléments de la confiance interpersonnelle : la conviction, l'abandon et l'assurance.

La conviction, tout d'abord, relève d'une forme de connaissance et plus ou moins d'un « calcul ». Elle se trouve dans les discours des élèves dans l'évocation explicite de leurs attentes de fiabilité et de loyauté envers l'enseignant et dans leur degré de certitude quant à la réalisation effective de ces attentes. Puisque celles-ci sont renforcées ou affaiblies dans le cadre de la relation vécue, nous relèverons, dans cette première catégorie, ce que les élèves considèrent et interprètent symboliquement comme des « preuves » de la loyauté et de la fiabilité de leur enseignant, à partir de son comportement et de son attitude avec eux. Ainsi, ce n'est pas l'évaluation du comportement et de l'attitude des enseignants qui sera l'objet de notre analyse, mais bien l'interprétation que les élèves eux-mêmes en font, dans le cadre de la relation vécue avec leur enseignant. Cette première catégorie est donc scindée en deux sous-catégories, qui nous permettront d'évaluer pour chaque classe successivement, le degré de certitude des élèves concernant d'abord la fiabilité de leur enseignant, puis sa loyauté.

L'abandon sera ensuite évalué à partir du relevé des signes indiquant une confiance totale, dans une relation où les élèves semblent s'en remettre totalement à leur enseignant. Nous dégagerons deux domaines principaux, particulièrement significatifs dans le cadre scolaire : le premier est le domaine de la justice, où la fonction d'arbitrage ou de régulation de l'enseignant fiable et loyal dans le cadre du vivre-ensemble donne lieu à un sentiment de justice chez les élèves. Le second concerne le domaine des apprentissages, où cette fois la fonction éducative de l'enseignant fiable et loyal, est celle qui permet aux élèves de ressentir une progression réelle au niveau scolaire (en termes d'apprentissages, d'autonomie, de sentiment d'efficacité, etc.). Ainsi, l'enseignant qui inspire effectivement confiance est l'enseignant auquel s'abandonnent les élèves, en ce qu'ils le considèrent et l'envisagent comme une personne ressource dans la gestion des conflits et/ou comme la source de leur progression cognitive. Inversement, l'absence d'indicateurs d'abandon nous permettra d'interpréter le discours des élèves comme peu ou non confiant.

La troisième catégorie concerne l'assurance, entendue comme une confiance généralisée (le crédit) et transférée, ou non, sur la personne de l'enseignant. Cette confiance généralisée, lorsqu'elle est avérée, est construite hors de l'école par les élèves. Nous avons ainsi

[1] Voir partie « 5.2 Clarification conceptuelle : les trois composantes de la confiance interpersonnelle », p 209.

déterminé trois niveaux de transfert potentiels : au niveau de l'École (le cadre institutionnel), c'est une confiance dans l'institution scolaire en général qui peut être transférée à l'enseignant. Pour cette sous-catégorie, et puisqu'il n'y a pas d'entretiens individualisés avec les élèves, nous évoquerons simplement une influence du milieu social des élèves, considérés comme une entité assez homogène, car issus du même environnement géographique. Ensuite, au niveau de l'établissement, c'est une certaine confiance dans l'école et ses acteurs (la réputation de l'école pouvant donner lieu à une confiance générale contextualisée) qui peut être transférée à l'enseignant. Troisièmement, nous interrogerons l'existence d'une forme de confiance générale et préalable qui pourrait concerner l'enseignant lui-même (dans sa fonction plus que dans sa personne), et qui se traduirait alors essentiellement par la notion de réputation et d'*a priori* (cela concerne les représentations initiales des élèves sur leur enseignant, avant le début de la relation). Dans cette troisième sous-catégorie de l'assurance, le crédit est donc déterminé par le contexte plutôt que par la dimension personnelle de l'enseignant. Une quatrième sous-catégorie pourrait être ajoutée : la confiance générale dans les adultes (une confiance « enfantine »), mais si cette sous-catégorie est reconnue comme agissante, en effet, l'enquête ne nous permet pas de la mesurer rigoureusement auprès de nos enquêtés qui n'ont pas été différenciés au cours des entretiens. Nous la laisserons donc de côté dans l'analyse.

De fait, les données de terrains seront analysées au regard de chacune de ces trois catégories - conviction, abandon, assurance - dans les trois classes successivement. Les exemples ou extraits de données correspondant aux critères de chaque catégorie viendront ajouter à la mesure d'un niveau de confiance des élèves en leur enseignant, et inversement, ceux qui s'en écartent seront interprétés comme indices de non-confiance. Il en ira de même lorsque des élèves décriront leur enseignant en l'opposant à un ou d'autres enseignants : le manque de confiance accordée aux autres sera considéré comme un indice de confiance accordée à leur enseignant.

Une fois les trois catégories recensées, nous nous efforcerons de déterminer un « niveau de confiance » dans chaque classe, afin de pouvoir confronter les trois classes et les trois types de relation qui s'y déploient. En ce sens, notre tâche sera plus d'interpréter le niveau de confiance d'une classe *relativement aux autres*, que de fixer le niveau de confiance de chacune des classes sur une échelle de mesure stricte, impossible à objectiver.

6.2 Interprétation des données de l'enquête

À partir des catégories que nous venons de décrire, la relation dans chacune des classes enquêtées a été analysée. Nous en présentons à présent les résultats, concernant la relation d'autorité éducative dans un premier temps, la relation de confiance ensuite, et le croisement des deux variables enfin, afin de proposer un *type* de relation pour chacune des classes.

6.2.1 Analyse de la relation d'autorité dans les classes

Pour conduire cette analyse empirique, la relation d'autorité est analysée successivement dans les trois classes dans chacune des catégories établies.

Climat général dans les classes

Dans la classe de Baptiste, la relation d'autorité se déploie dans un climat studieux et serein. C'est une ambiance qui lui correspond : émulation de travail et calme. Comme il le détermine en entretien, en parlant de l'autorité : « *je pense vraiment que* [l'autorité] *c'est arriver à créer une belle émulation de travail dans ta classe, et qui te corresponde aussi. C'est important, parce qu'il faut quand même passer de bonnes journées… Voilà : si c'est le bazar dans ta classe alors que tu supportes pas ça, même si ça travaille, je pense qu'à la fin de l'année, t'as pris dix ans.* » (Annexe 21, p 139, l. 885). De fait, les élèves participent activement dans sa classe, tantôt à l'écrit, tantôt à l'oral, mais toujours dans le calme. Par exemple :

> *« 9h15 : Début de la séance sur les nombres décimaux.*
> *" Est-ce que quelqu'un pourrait… " Cinq élèves lèvent le doigt. " Ils savent pas ce que je vais demander, ils lèvent déjà la main ", en souriant.*
> *Baptiste fait écrire au tableau des nombres décimaux qu'il dicte à des élèves volontaires. S'ensuit un travail collectif sur ces nombres : beaucoup d'élèves ont envie de participer, de passer au tableau. Baptiste interroge toujours ceux qui lèvent le doigt. »* (Annexe 3, p 16, l. 69).

Le niveau sonore est extrêmement faible, élèves et enseignant chuchotent tout au long de cette matinée, au point parfois que les propos de l'enseignant sont inaudibles. « *Baptiste écrit la correction au tableau, les élèves copient. Il circule et commente : " Je n'ai pas écrit ça ". À d'autres, il chuchote quelque chose en pointant leur cahier.* […] *Une élève lève la main, il s'approche, elle chuchote sa question.* » (*Ibid.*, p 16, l. 38).

Quel que soit le contexte de la situation, ce niveau sonore est constant. C'est le cas pendant les activités (« *Le niveau sonore est très bas : on entend beaucoup plus la classe des CP à deux salles de là. Les élèves sont très silencieux.* », *Ibid.*, p 15, l. 26), et même sur les fins

d'activité, lorsque certains élèves ont terminé. Ils s'occupent alors en silence : « *Certains élèves ont fini, ils discutent, se retournent… mais tout est fait sans bruit. On entend un chuchotis brouillon général, mais sans excès.* » (*Ibid.*, p 17, l. 98), et plus tard : « *11h10 : les élèves commencent à s'agiter, à chahuter, à* s'occuper *(par exemple en lançant des papiers dans la poubelle depuis leur chaise, en tripotant leur règle avec de grands gestes), mais toujours en silence.* » (*Ibid.*, p 18, l. 159).

L'ambiance générale, calme, ne semble pas forcée : au contraire, les élèves nous semblent le plus souvent sereins, détendus et à l'aise. Baptiste fait à l'occasion des traits d'humour que les élèves accueillent avec plaisir :

> *« Abde propose* [un nombre décimal] *: "007,56". Baptiste lui répond " N'oublie pas, 007 c'est James Bond, en vrai, ça n'existe pas les nombres comme ça… ". Les élèves rient discrètement.*
> […]
> *Puis " Qu'est-ce qui va manquer ? ". Abde répond : " Les zéros imaginaires ", et Baptiste reprend : " Oui, les zéros imaginaires. Pas les zoreilles imaginaires, hein ?* [en faisant semblant d'attraper les oreilles d'Abde et en riant] *Les zéros imaginaires ". Les élèves rient. »* (*Ibid.*, p 17, l. 81).

Cette matinée dans la classe de Baptiste semble passer très rapidement pour l'observatrice que nous sommes.

Dans la classe de Sandrine, au contraire, le temps subjectif nous parait extrêmement long. Le climat général est fort tendu, stressant : « *Mon ressenti dans la classe est très particulier : le temps me parait très long, et l'ambiance de classe pesante, pleine d'agressivité et psychiquement épuisante.* » (Annexe 12, p 73, l. 114). Sandrine semble constamment sur le qui-vive et à bout de patience, agacée, parfois agressive. Souvent inoccupés, les élèves participent aussi de cette tension latente :

> *« Je sens les élèves sous tension pour la plupart : ils ne tiennent plus en place, ils s'ennuient, ont envie de bouger, de parler, de crier. Leur travail est fini pour certains (selon eux) ou n'est pas fait du tout. Je les sens tendus comme des ressorts, prêts à bondir. La tension monte, ils cherchent comment l'évacuer. En parlant un peu, s'agitant, bougeant leur chaise, en se levant pour jeter quelque chose à la poubelle… Ils dessinent, découpent, tracent au compas… »* (*Ibid.*, p 74, l. 136).

Ce ressenti d'observation est confirmé à deux reprises par le discours des élèves en classe qui se disent « inoccupés » ou qui nous avouent s'ennuyer pendant ce temps de classe (*Ibid.*, p 75, l. 204 et p 76, l. 233). De fait, le niveau sonore est le plus souvent très élevé : bruits de chaises, de matériel manipulé, brouhaha des élèves… Surtout, des voix résonnent en permanence dans la classe : celles des élèves qui interviennent à voix haute en continu, celle

de Sandrine qui s'efforce de ramener le calme ou de mobiliser les élèves sur les tâches demandées. Qu'elle soit dans une attitude de recadrage ou d'explication de consignes, Sandrine ne laisse aucun temps mort et participe activement de cette agitation sonore permanente. Les rares moments de calme dans la classe sont relatifs : « *La classe chuchote, et les élèves continuent de poser des questions : Sandrine répond, toujours en chuchotant. Comme elle fait sans cesse des remarques aux élèves, il y a toujours une voix qui résonne dans la classe. À aucun moment, le silence n'est total.* » (*Ibid.*, p 73, l. 85).

Le niveau sonore est aussi souvent élevé dans la classe de Samuel, mais dans une tout autre modalité : le climat général est dynamique, participatif et coopératif. Les élèves participent activement sur les temps d'apprentissage oralisés, deviennent bruyants lors des changements d'activité, échangent librement et à voix haute avec Samuel dans une ambiance détendue et joyeuse, et pas seulement sur des questions d'apprentissage. Samuel est lui-même l'instigateur de ce climat vif et dynamique, notamment par l'humour qui est sa principale modalité de communication avec les élèves. Il plaisante en particulier avec chacun des élèves qui entre dans sa classe (Annexe 17, p 97, l. 24 à 29), il donne aux élèves des petits noms affectueux (« *Sarounette* », « *Sandrounette* », « *Adelinette-cacahuète* », « *Adilou* », « *Stéphinou* »…), il enchaine les blagues tout le temps de sa préparation matérielle avant le début de la première activité (*Ibid.*, p 98, l. 42), il joue avec la langue et la syntaxe tout au long de la matinée (« *comment allez-vous bien ?* », *Ibid.*, p 97, l. 24, « *tu comprends-tu ?* », *Ibid.*, p 98, l. 52), il théâtralise, joue avec des accents régionaux (*Ibid.*, p 99, l. 126, p 101, l. 141), avec les registres de langue (*Ibid.*, p 102, l. 228), il ironise gentiment avec les élèves (*Ibid.*, p 102, l. 234, l. 237, l. 246, l. 248)… De fait, les élèves rient souvent dans la classe, plaisantent avec leur enseignant aussi, manifestent parfois bruyamment leur joie, leur excitation, leur enthousiasme.

Mais ce qui caractérise fondamentalement le niveau sonore de la classe de Samuel, c'est la nuance : Samuel et ses élèves alternent silence et emphase dans une nuance parfois progressive, dans un crescendo ou un decrescendo sonores sans cesse renouvelés, d'autres fois dans un passage subit de l'excitation au travail silencieux et appliqué. Relativement libres d'occuper l'espace sonore, les élèves sont parfois ramenés à une attention immédiate et silencieuse par Samuel qui semble visiblement maîtriser le phrasé de la classe : « *Le brouhaha augmente régulièrement, mais Samuel reprend l'attention des élèves et obtient toujours le silence : il tape une fois dans ses mains, siffle, ou dit les prénoms.*

Lorsqu'il fait une blague, les élèves commentent à voix haute. Mais dès qu'il revient sur du contenu de cours, les élèves se taisent et l'écoutent. » (*Ibid.*, p 98, l. 63).

Rapport subjectif de l'enseignant à sa propre autorité :

Baptiste est un enseignant qui possède une grande confiance en lui et dans sa maitrise de la relation d'autorité. Au vu de ce qu'il nous confie en entretien, il ne semble pas connaitre de doute sur sa capacité à obtenir l'attitude qu'il attend chez ses élèves : « *Pour le plus long, le plus long que j'ai vu, j'ai vu des enfants qui mettaient trois mois à peu près à se tenir correctement dans une classe, à lever la main pour parler… C'est le plus long que j'ai vu, et c'est des enfants qui nécessitaient, par contre, beaucoup d'attention et de vigilance…* » (Annexe 21, p 119, l. 60). Il nous délivre par exemple, dans un discours aux tonalités normatives, un certain nombre de techniques de sa propre pratique professionnelle, efficaces selon lui. Il qualifie parfois ces « trucs » de geste professionnel individualisé : « *Et j'ai vu des collègues qui par contre, elles, parlent fort toute la journée. Mais vraiment toute la journée, tout le temps, tout le temps, du début à la fin. Et… ce que moi je mets en place, en fait, comme ambiance de classe, comme niveau sonore, elles ne pourraient pas le faire.* » (*Ibid.*, p 127, l. 391). Mais il suggère également que cette capacité qu'il possède est difficilement enseignable :

> *« On en parle de temps en temps avec les collègues, qui me disent : " C'est bizarre, toi, tu parles à cent-cinquante enfants, et ils t'écoutent tous ". Alors que d'autres sont obligés de crier, de prendre le mégaphone et tout ça. Je ne sais pas quelle est la part de ça, je ne sais pas quel est… qu'est-ce que… Est-ce ça existe vraiment ? Ou est-ce que c'est une façon de faire, une façon d'attendre le moment propice pour parler, est-ce que c'est peut-être un… Honnêtement, moi je pense que c'est un… un petit truc professionnel, c'est un geste professionnel. Qui n'est absolument pas enseigné, qui doit être intrinsèque, soit tu l'apprends par expérience, soit tu l'as naturellement en toi… mais je pense que ça fait partie des gestes professionnels à avoir. »* (*Ibid.*, p 121, l. 127).

De fait, Baptiste est conscient de ses capacités en matière d'autorité, et il nous parait cacher sa fierté sous une innocente modestie :

> *« Tu sais, quand y'a un enfant qui fait n'importe quoi dans la classe, qui embête tout le monde, etc., le dernier " sas ", le dernier endroit où ils peuvent souffler pour se débarrasser de cet enfant, parce qu'il est trop compliqué, etc., on va dire " l'ultime punition ", ça correspond à ma classe.* […] *Mais pour les collègues, ça correspond effectivement, à … Si d'aventure y'a un souci d'autorité, de comportement, la classe qui est le plus à même de résoudre ça, ça reste ma classe, oui. »* (*Ibid.*, p 125, l. 328).

Aussi, Baptiste tempère cette reconnaissance (voire cette admiration) de ses collègues : « *c'est facile pour moi, c'est des grands.* » (*Ibid.*, p 127, l. 397). Conscient de cette réputation

brillante, y compris auprès des familles, Baptiste nourrit un sentiment de satisfaction par rapport à sa propre pratique. En effet, lorsqu'il répond à notre demande d'expliquer ce qu'est pour lui l'« autorité », c'est sa propre pratique qu'il nous décrit : une autorité silencieuse, invisible, et à même d'instaurer un climat serein de travail dans la classe.

> *« Si t'arrives à mettre tout ce petit monde-là, c'est à dire un groupe très disparate, très hétéroclite, au travail, dans une ambiance, avec une saine émulation, avec… avec la possibilité de poser des questions, avec la possibilité de… d'échanger sur ce boulot-là, après, t'as gagné. Après t'auras… Personne ne te remettra en question, déjà, sur ta notion d'autorité. »* (*Ibid.*, p 139, l. 875).

Et encore :

> *« Et puis qu'elle* [la classe] *comprenne aussi des choses que tu dis pas : tu sais, par exemple, tu dis jamais " sortez votre cahier " … L'autonomie, etc. Si y'a des choses comme ça, des petites habitudes, des petits processus qu'ils arrivent à comprendre, à connaitre… c'est bon en fait. C'est tout… je dis comme tu construis ta classe : je dis, l'autorité, c'est la façon dont tu construis ta classe. Voilà, c'est ça, c'est construire sa classe avec une bonne ambiance de travail. »* (*Ibid.*, p 139, l. 915).

De son côté, Sandrine, elle, exprime plutôt un sentiment d'insatisfaction par rapport à sa propre autorité, notamment par l'usage du conditionnel dans son discours : « *j'aimerais instaurer un climat de classe… voilà : propice au travail. Serein, en fait. Après… après je n'y arrive pas toujours* [Elle rigole]. […] *globalement c'est ce que j'essaie de faire. Que le maître mot, ça soit toujours qu'on se mette à travailler.* » (Annexe 26, p 211, l. 32). Elle pointe par exemple des attentes envers ses élèves, qu'elle n'arrive pas vraiment à obtenir d'eux : « *j'aimerais vraiment, quand je travaille avec les CM2, que les CE2 se taisent. Alors voilà, ça c'est pas…* » (*Ibid.*, p 220, l. 401). Même si le sentiment d'insatisfaction tend à diminuer sur la fin de l'année scolaire, il reste quand même présent au moment de l'entretien, au mois de juin : « *Mais bon, après, c'est quand même toujours pas très serein : là, même quand je prépare… Enfin j'y arrive quand même* un petit peu mieux… *Non, mais c'est une classe que je ne sens pas, de toute façon.* » (*Ibid.*, p 226, l. 628).

Plus précisément, Sandrine a conscience de maitriser *a minima* le groupe classe (*Ibid.*, p 219, l. 343, p 221, l. 439), mais au prix d'immenses efforts, et d'une forte dépense d'énergie pour maintenir un cadre dans la classe, ce qui l'épuise littéralement : cette idée est récurrente dans son discours puisqu'elle y fait explicitement référence à neuf reprises durant l'entretien (*Ibid.*, p 211, l. 35, p 212, l. 61, p 213, l. 94, p 219, l. 366, p 220, l. 384, l. 385, p 223, l. 528, l. 533, p 224, l. 559). Son épuisement physique et psychique est d'ailleurs visible sur le temps d'observation : c'est ce que nous notons à trois reprises au cours de la matinée d'observation

prise en exemple (Annexe 12, p 72, l. 83, p 73, l. 110 et p 76, l. 225), et c'est ce qu'elle exprime directement aux élèves au moment de la récréation : « *Sandrine fait sortir les CE2, et c'est immédiatement le chahut dans le couloir (ils font le loup, comme dans le texte qu'ils viennent de lire) ; Sandrine crie. Elle donne ensuite une nouvelle consigne aux CM2 et les fait sortir. " Allez dehors, on finira ça tout à l'heure, parce que là, j'ai besoin… d'une* pause *"* » (*Ibid.*, p 74, l. 156).

Si l'attitude peu coopérative des élèves est pour beaucoup dans la fatigue de Sandrine, elle-même relève cependant que sa propre attitude vis-à-vis d'eux, faite de défiance, l'oblige à une vigilance constante, source de son épuisement tant physique que psychique. À neuf reprises, Sandrine évoque la tension qui ne la quitte pas, le manque de sérénité et de tranquillité, le doute et la défiance par rapport à certains élèves (Annexe 26, p 216, l. 332, p 220, l. 378, p 222, l. 459, l. 486, p 223, l. 515, l. 532, p 224, l. 544, l. 551, p 226, l. 628). Si elle écarte la notion de peur ou d'angoisse dans les sentiments qu'elle éprouve (*Ibid.*, p 224, l. 553), c'est qu'elle leur préfère la notion de « *vigilance* » : « *je ne me sens pas en insécurité dans la classe, je peux leur tourner le dos, c'est pas ça… Mais oui, je suis en vigilance.* » (*Ibid.*, l. 563).

Samuel emprunte aux deux enseignants que sont Baptiste et Sandrine dans son rapport à sa propre autorité, le laissant dans un ressenti mitigé : d'une part satisfait de sa capacité à instaurer une relation d'autorité efficace et respectueuse, Samuel tempère d'autre part ce sentiment de maitrise par une intuition qu'une progression est encore possible. Ainsi, il a conscience de l'efficacité de sa pratique. Comme Baptiste, il ne doute pas de ses capacités : « *Je sais ce que je peux accepter dans une classe. Et je sais ce que je peux pas accepter. Et ce que je ne veux pas accepter, j'arrive à l'empêcher. J'arrive à gérer le niveau sonore et le niveau d'autorité dans ma classe, comme je l'entends.* » (Annexe 28, p 241, l. 4).

Samuel possède donc un certain sentiment de maitrise, qu'il tire de ses expériences préalables, en milieu spécialisé, et qui l'ont rassuré sur ses capacités en la matière (*Ibid.*, p 242, l. 79). Cette assurance n'est cependant pas *tranquille*, dans le sens où Samuel avoue nourrir une inquiétude latente par rapport à la question de l'autorité : c'est, dit-il, parce qu'il s'est toujours inquiété de se faire déborder, qu'il a choisi de se « tester » auprès de publics difficiles (*Ibid.*, p 241, l. 75). Et c'est de ces expériences difficiles mais réussies, qu'il tire aujourd'hui le sentiment de maitrise sur lequel il peut s'appuyer : « *je sais que, oui, c'est*

bon, je gère. Je sais que je n'aurai pas de débordement, que si je demande un truc à ce moment-là, je sais qu'ils le feront. » (*Ibid.*, l. 69).

Mais en même temps, Samuel avoue un certain niveau de fatigue en fin de journée (« *je le paie cher… Ça me demande beaucoup plus d'énergie*. », *Ibid.*, p 248, l. 312) qu'il attribue à sa propre attitude en classe, qui amuse et excite les élèves : « *Non, mais ils ont bien rigolé, les gamins, parce qu'on a fait les couillons, mais… voilà ! Après, tu rames. Sorti de là, tu rentres chez toi : " Ils m'ont tué !* " » (*Ibid.*, p 255, l. 622). Samuel a le sentiment qu'il pourrait faire mieux, afin de s'économiser en classe : « *Et tu vois, je me demande si ça serait pas plus économique, de ne pas aller du côté de l'affectif… si au bout du bout, la rigueur, c'est pas plus économique pour l'enseignant… J'en sais rien ! C'est une question que je me pose. Parce que je vois que ma manière de faire, dans la classe, elle est pas économique !* » (*Ibid.*, l. 613). Dit autrement, Samuel a l'intuition d'être non seulement celui qui cadre (efficacement) les élèves dans sa classe, mais en même temps celui qui les stimule et les excite, par son humour et l'ambiance détendue qu'il instaure, ce qui l'oblige ensuite à redoubler d'efforts pour les recadrer.

Situations d'équilibre et de déséquilibre dans la relation

L'analyse d'une matinée dans la classe de Baptiste (Annexe 3, pp 15-19) donne à voir une relation d'autorité qui se caractérise le plus souvent par des situations d'équilibre. Sans avoir été toutes relevées, les occurrences d'attitudes d'élèves conformes aux attendus de l'enseignant sont les plus nombreuses, faisant suite, ou non, à une demande de celui-ci.

Tout d'abord, cinq occurrences dans les relevés indiquent que les élèves obéissent directement à une parole d'autorité de l'enseignant leur indiquant de faire quelque chose (*Ibid.*, p 15, l. 28, p 17, l. 108, l. 114, l. 117). C'est le cas lorsque Baptiste informe les élèves de ce qu'ils doivent faire, par un « *Je vous invite à ouvrir vos cahiers* », par exemple (*Ibid.*, p 15, l. 28). Les élèves agissent alors immédiatement. Plus nombreux sont les moments où les élèves semblent se conformer sans commandement extérieur : sans consigne précise, sans explicitation des attendus. Nous en dénombrons une douzaine au moins (*Ibid.*, p 16, l. 44, l. 51, l. l62, l. 64, l. 74, p 17, l. 90, l. 95, l. 98, l. 116, l. 117, p 18, l. 147, p 19, l. 185). C'est le cas lors de la mise en rang (automatique) des élèves, sur le respect des règles (implicites) de la classe (lever le doigt pour parler, demander l'autorisation de se lever, assurer les services de la classe), lorsque les élèves se mettent à une tâche sans consigne explicite, lorsqu'ils respectent un niveau de bruit (extrêmement bas) exigé implicitement, alors qu'ils

sont inoccupés, ou encore lorsqu'ils ne réagissent pas et continuent leur travail au moment où la sonnerie de la récréation ou de la fin du cours retentit.

Enfin, l'autorité ordinaire de Baptiste s'exprime lorsque sa parole, performative, agit sur la situation et sur le comportement des élèves : par exemple, « *"Quand vous êtes prêts, vous pouvez y aller." Les élèves font les calculs.* » (*Ibid.*, p 16, l. 50) ou encore « *" C'est parti ", les élèves se mettent au travail.* » (*Ibid.*, p 18, l. 153).

Plus rares sont les moments où le comportement des élèves n'est pas conforme aux attendus de Baptiste. Dans la plupart de ces cas de déséquilibre, Baptiste en vient à réitérer ou expliciter une règle, calmement, de manière clairement formulée ou au second degré. Ce message de « rappel » vise le plus souvent à recentrer l'attention d'un élève ou de la classe sur les apprentissages. Il fait suite à une attitude que Baptiste juge insuffisamment active, mais que nous n'avions pas remarquée avant qu'il n'intervienne (*Ibid.*, p 15, l. 32, p 16, l. 35, l. 66, p 18, l. 143, l. 145, l. 149, p 19, l. 189). Trois autres passages concernant d'autres règles (responsabilité d'effacer le tableau, ne pas manger debout dans la classe pendant la récréation, ne pas « souffler » les réponses) seront l'objet d'un rappel verbal, très calme, de la part de Baptiste (*Ibid.*, p 17, l. 111, l. 121, p 18, l. 140). Un autre rappel est fait, mais sur un mode non-verbal, lorsque Baptiste montre le titre au tableau à un élève qui ne l'avait pas noté de lui-même (*Ibid.*, p 18, l. 154). À la sortie de 11H30, c'est un rappel collectif qui est donné à tous dans le couloir, lorsque le niveau de bruit augmente, et que Baptiste modifie son attitude ordinaire, en tapant d'abord dans ses mains (*Ibid.*, p 19, l. 191), puis en arrêtant deux fois (mais sans parler) le groupe des élèves qui se dirige vers la sortie, pour qu'ils reforment un rang net (*Ibid.*, l. 196 et l. 197). À chaque fois, le message de rappel est suffisant pour que les élèves se conforment. Dans chaque cas, l'attitude de Baptiste est peu modifiée par rapport à son attitude ordinaire.

Le seul passage où un commandement de Baptiste n'est pas immédiatement appliqué est à la fin de la récréation : quelques filles sont restées en classe pour répéter une chanson. Lorsque Baptiste remonte de la cour avec le reste de la classe, il leur fait signe d'aller s'assoir à leur place : « *10h30 : le reste de la classe arrive. Depuis le couloir, Baptiste fait signe aux filles d'arrêter de répéter et de regagner leurs places. Elles ne le font pas : il ajoute " Mesdemoiselles, ça a sonné, vous regagnez vos places. Oh ! Oh ! ". Elles se taisent et s'installent, puis Baptiste fait entrer le reste de la classe.* » (*Ibid.*, p 18, l. 130). Dans cet extrait, il nous semble cependant que c'est l'inattention des élèves qui fait qu'elles n'obéissent pas immédiatement, obligeant Baptiste à se manifester plus clairement.

La plus forte amplitude dans la modification de la posture de Baptiste consiste par ailleurs à renforcer son message d'autorité d'une fonction de prévention (il prévient) ou d'une sanction : c'est le cas à cinq reprise au cours de la matinée. La première survient dès que Baptiste rejoint sa classe dans la cour. Abde, l'un de ses élèves, a incité des plus petits à se battre dans la cour :

> *« Baptiste retrouve Abde dans son rang : il fait monter les autres et le prend à part :*
> - *Quand je t'appelle, qu'est-ce que tu fais ?*
> - *Je viens.*
> - *Et là, t'es venu comment ?*
> - *Je suis pas venu* [tête basse, mais sourire aux lèvres].
> - *Tu serais en CP je comprendrais, mais t'es en CM2. Tu poseras ton permis sur mon bureau. Et tu arrêtes de faire faire des jeux idiots aux petits* [en fonçant les sourcils]. » (*Ibid.*, p 15, l. 14).

Dans cette situation, Abde a transgressé les règles, mais cette désobéissance est survenue en-dehors de la présence de Baptiste.

Une sanction identique sera donnée dans la classe par Baptiste, selon les mêmes modalités : « *Soudain, Sami lance : " Il m'a tapé avec sa règle ! ". Baptiste dit à Mehdi : " Mehdi, tu sais ce que tu vas mettre sur mon bureau ? "* [en parlant de son permis à points], *puis " Sami, arrête de faire semblant de souffrir ". Mehdi se lève et pose son permi sur le bureau de Baptiste, boudeur.* » (*Ibid.*, p 18, l. 166). Ici encore, aucune amplification dans la posture générale de Baptiste n'est perceptible. Plus silencieusement encore, Baptiste sanctionne un autre élève à un moment donné, en lui demandant de changer de place : c'est seulement lorsque celui-ci vient s'assoir à côté de nous et nous l'explique que nous nous en apercevons, n'ayant rien vu ni entendu avant cela (*Ibid.*, l. 163).

La dernière occurrence d'une sanction donnée est précédée d'un message de prévention : « *Les élèves font des propositions. À Karim : " Karim, si tu ne peux pas te contenir, tu sors " ; Karim acquiesce. Quelques minutes plus tard, Karim fait une proposition farfelue pour faire rire la classe (il propose* " il chante avec un cornichon "*) : " Je suis désolé, Karim, je t'avais prévenu. Tu sors ". Karim sort dans le couloir.* » (*Ibid.*, p 19, l. 171). Là encore, l'autorité démonstrative de Baptiste consiste simplement à poser une sanction (l'exclusion du groupe), mais sans être assortie d'une amplification corporelle. Si cet élève prévenu a tout de même écopé de la sanction à cause de son comportement, une autre se contentera par la suite du message de prévention pour ajuster son comportement, n'obligeant pas Baptiste à poser la sanction annoncée (*Ibid.*, l. 179).

La seconde attitude possible de l'enseignant suite à la désobéissance des élèves est l'abstention : nous en trouvons quelques traces durant ces trois heures d'observation. À

quatre reprises, l'attitude de certains élèves dévie d'une ligne de conduite normée. Dans ces quatre situations, des élèves qui ont fini leur travail se mettent chahuter (*Ibid.*, p 18, l. 137, l. 142 et l. 159) ou se bousculent un peu (*Ibid.*, p 17, l. 100). Baptiste n'intervient pas. Deux interprétations nous semblent plausibles : la première est que Baptiste ne les voit pas, et surtout ne les entend pas. En effet, le niveau sonore extrêmement faible dans la classe n'est pas augmenté lors de ces petites déviances : les élèves s'occupent ou se bousculent « presqu'en silence ». Il est donc probable que Baptiste n'en ait même pas conscience. La seconde hypothèse est que Baptiste voit bel et bien ce manège, mais dans la mesure ou les seules règles inconditionnelles dans la classe sont de ne pas faire de bruit pour ne pas déranger autrui, et de faire le travail demandé, il tolère ces comportements qui somme toute ne dérogent pas aux règles établies. En ce cas, ce ne seraient pas là des situations de déséquilibre auxquelles nous aurions assisté.

L'observation dans la classe de Sandrine (Annexe 12, pp 71-76) donne à voir une relation d'autorité établie *a minima*, puisque les élèves travaillent peu ou prou et ne sont pas en danger dans la classe. Mais à la différence de ceux de Baptiste, ceux-ci n'adoptent pas le comportement attendu sans consigne préalable. Le seul moment qui pourrait s'en approcher est le passage du préau à la classe, durant lequel les élèves suivent Sandrine sans qu'elle ait à le leur demander : au contraire même, ses arrêts répétés induisent les élèves en erreur puisqu'ils commencent à avancer puis se remettent en place plusieurs fois (*Ibid.*, p 71, l. 11). En dehors de ce moment, l'autorité ordinaire de Sandrine est essentiellement constituée de messages informatifs qui visent à donner des consignes de comportement ou de travail aux élèves (*Ibid.*, p 73, l. 93, p 74, l. 152, l. 156, l. 170, p 75 l. 180, p 76, l. 246). Sandrine use donc d'une autorité ordinaire *explicite*. Sa posture non-verbale est alors à un niveau « ordinaire » déjà fortement marquée : son ton est le plus souvent sec, sa voix grave, très différente de sa voix habituelle, et son attitude est rigide.
En guise de parole performative ordinaire, Sandrine donne plutôt des ordres : « *Alors y'a plus rien dans vos mains, vous êtes assis* » (*Ibid.*, p 71, l. 33), ou encore « *je ne veux plus rien voir sur vos bureaux* » (*Ibid.*, p 75, l. 179). Mais alors, sa parole n'est pas complètement efficace, puisqu'elle doit ensuite recadrer les élèves qui n'ont pas respecté son commandement (*Ibid.*, p 71, l. 36), ou bien elle ne l'est que partiellement : lorsqu'elle intime par exemple l'ordre aux élèves de faire silence et de croiser les bras, ceux-ci font silence mais ne croisent pas les bras (*Ibid.*, p 76, l. 244). D'autres fois encore, sa parole est

totalement inefficace : « *"Je ne réponds plus à personne, je vous préviens que je ne réponds à personne. Vous travaillez tous seuls". Du coup, les questions pour les consignes fusent à ce moment-là.* » (*Ibid.*, p 75, l. 188).

Ainsi, la posture d'autorité ordinaire de Sandrine peut être qualifiée d'explicite et de peu efficace. En effet, l'obéissance des élèves qui en découle est le plus souvent laborieuse, rarement immédiate et jamais totale. Plusieurs moments dans la classe sont tout de même considérés comme des moments d'équilibre, mais principalement en ce qu'ils donnent à voir des moments de calme *relatifs* par opposition aux moments de tension qui font l'essentiel de la relation. C'est le cas par exemple de la séance de lecture offerte en classe entière (*Ibid.*, p 71, l. 34 à 37), de la séance d'anglais en classe entière (*Ibid.*, p 72, l. 56 à 58), d'un temps d'évaluation pour les CM2 (*Ibid.*, p 75, l. 194 à 201), ou de quelques « moments » de la classe (*Ibid.*, p 72, l. 81, p 73, l. 116, p 74, l. 151), soit environ 1H20 sur les 3H que compte la matinée. Ces moments de calme sont « relatifs », car en général limités à la moitié de la classe (le niveau qui travaille en autonomie est plus ou moins calme pendant que Sandrine est en tutelle avec l'autre niveau qui travaille bruyamment), aussi car ces moments adviennent après un temps relativement long et bruyant d'entrée dans l'activité, et enfin car ils sont régulièrement entrecoupés d'incises de la part de Sandrine qui cherche à réaffirmer le cadre. Ainsi, les moments d'équilibre sont ainsi qualifiés plutôt en regard des moments de déséquilibre qui agitent le plus souvent la classe.

En effet, en-dehors de ces quelques moments, la relation est principalement constituée de situations de déséquilibre, entre des élèves rétifs ou au comportement inadapté et Sandrine qui use de démonstrations d'autorité. L'observation nous donne à voir et à entendre des élèves le plus souvent bruyants à l'entrée et à la sortie de classe (*Ibid.*, p 71, l. 23, p 74, l. 154) malgré les consignes (donc les attendus) de Sandrine, et qui, le reste du temps, entretiennent un niveau sonore fort élevé : c'est notamment le cas lorsqu'ils sont inactifs (*Ibid.*, p 73, l. 90 et l. 104), mais également lorsqu'ils sont en séance de travail, écrit ou oral. En effet, de multiples temps d'activité voient les élèves participer bruyamment et anarchiquement, prenant la parole inopinément, le plus souvent lorsque Sandrine est en tutelle avec eux (*Ibid.*, p 72, l. 81, p 73, l. 91, l. 99, l. 129, p 75, l. 203). Par exemple : « *9h16 : le bruit s'amplifie, plusieurs CM2 ont fini, ils discutent, chahutent, on entend des bruits de chaises, et du coté de Sandrine avec les CE2, la séance de français se passe bruyamment. Les élèves participent, mais de façon anarchique et bruyante.* » (*Ibid.*, p 73, l. 90), et quelques minutes plus tard : « *Du côté des CM2, c'est le même processus que l'instant*

d'avant avec les CE2 : les élèves participent à l'oral, donc c'est la pagaille, une pagaille bruyante à laquelle Sandrine elle-même participe en essayant de faire avancer tout le monde, en parlant fort et beaucoup. » (*Ibid.*, l. 99). Effectivement, au long des trois heures d'observation, à aucun moment donné le silence n'est total dans la classe (*Ibid.*, l. 85). Les élèves expriment régulièrement leur opinion, à voix haute et sans y être invités, ou posent de multiples questions, répétitives, alors même que Sandrine leur demande de se taire. Les occurrences d'interventions inappropriées d'élèves sont multiples (*Ibid.*, p 72, l. 49, l. 66, l. 78, p 73, l. 106, p 75, l. 182), sans pour autant avoir pu être toutes relevées.

En termes de posture, les élèves sont pour certains dans une attitude peu conforme à la norme scolaire, sans pour autant que Sandrine y fasse attention : « *Tout le monde parle de lui, fort, les postures ne sont pas celles du travail : les élèves se balancent, s'agitent, sont avachis ou à moitié debout. Mais Sandrine continue sa séance, dépensant beaucoup d'énergie pour tenter de parler plus fort qu'eux.* » (*Ibid.*, p 73, l. 109). Durant les temps d'apprentissage, certains élèves ne font même pas semblant de travailler (*Ibid.*, l. 126), mais le plus souvent, c'est parce qu'ils ont effectivement terminé leur travail et qu'ils s'ennuient, donc qu'ils s'occupent comme il peuvent, mais dans des attitudes peu scolaires (*Ibid.*, p 74, l. 138, p 75, l. 205, p 76, l. 220, l. 233). Le lancement des activités est extrêmement laborieux et difficile pour Sandrine, qui peine à mobiliser l'attention de tout le groupe-classe (*Ibid.*, p 71, l. 28, p 72, l. 53, l. 78). Elle doit en particulier répéter plusieurs fois les mêmes consignes de travail (*Ibid.*, p 72, l. 45, l. 82), ou elle n'arrive tout simplement pas à lancer l'activité à cause des interventions des élèves qui la détournent sans cesse (*Ibid.*, p 72, l. 76 à 80, p 75, l. 181).

En d'autres moments, le comportement de certains élèves est simplement inadapté à la situation scolaire : c'est le cas d'un élève qui se lève pour en importuner une autre (*Ibid.*, p 73, l. 123), et de deux élèves qui trainent en classe au moment de la sortie de 11H30, et qui en profitent pour tricher, en se donnant les réponses à l'évaluation qu'ils viennent de faire et qu'ils n'ont pas encore rendue (*Ibid.*, p 76, l. 247-249).

Face à ces comportements non conformes à ses attendus, Sandrine use d'use autorité démonstrative pour tenter d'imposer aux élèves les attitudes et comportements qu'elle leur a déjà indiqués, ordinairement, mais qu'ils n'ont pas adoptés. Un relevé de toutes les occurrences de démonstrations d'autorité s'est avéré impossible à mener de façon rigoureuse durant le temps d'observation. Les données nous permettent d'en dénombrer plus d'une quarantaine sur les trois heures de classe, mais bien d'autres n'ont pas été recensées. De manière générale, l'autorité démonstrative de Sandrine consiste à répéter des consignes ou

des attendus, ou à expliciter des attendus implicites qui n'ont pas été formellement édictés mais qui font partie des règles implicites de la classe. Soit ces explicitations ou réitérations sont faites au travers d'un message verbal uniquement, dans une attitude sèche et à un niveau sonore important, mais qui s'écartent finalement peu de sa posture ordinaire (*Ibid.*, p 71, l. 36, p 74, l. 135, l. 158, p 75, l. 214), soit ces répétitions sont associées à une posture physique amplifiée : cris, jusqu'aux hurlements, sourcils froncés, gestes brusques (*Ibid.*, p 71, l. 23, l. 25, l. 26, p 72, l. 49, l. 59, l. 74, p 73, l. 107, p 74, l. 142, l. 161, l. 167, p 76, l. 232, l. 251). L'extrait suivant permet de se rendre compte de la multiplicité de ces interventions sur des laps de temps très courts :

> *« Sandrine répond à chacun, par l'ironie, la colère, ou l'agacement, ou même elle leur stipule qu'elle ne va pas leur répondre, mais souvent individuellement, même si c'est dit à voix haute pour que toute la classe entende. Et de temps en temps, elle fait une mise au point collective. Mais que ce soit pour des consignes de travail, ou des remarques sur la discipline ou le comportement, les échanges restent très individualisés, donc Sandrine est dépassée et elle s'épuise dans ces relations multiples. C'est comme si les élèves ne se sentaient pas concernés par les discours adressés à l'ensemble de la classe : à chaque fois, Sandrine doit répéter les consignes en individuel. »* (*Ibid.*, p 74, l. 143).

Ainsi, Sandrine doit souvent interrompre son propos éducatif pour adresser un message d'autorité à tel ou tel élève, ou à l'ensemble du groupe (*Ibid.*, p 72, l. 40, l. 68, l. 80). L'essentiel de ces ruptures dans le discours n'a pas été relevé précisément.

Plus rarement, l'attitude corporelle amplifiée de Sandrine n'est pas assortie d'un message verbal et Sandrine se contente d'une communication non-verbale qui vise à rappeler les attendus sans utiliser le langage (*Ibid.*, p 71, l. 30), par exemple : « *Soudain, elle avance vers Rayan, lui enlève la BD qu'il a dans les mains, et la jette par terre, vers la poubelle, sans un mot.* » (*Ibid.*, p 73, l. 121).

De multiples interventions de Sandrine sont également faites sans réelle amplification corporelle, mais assorties d'une connotation particulière : le moralisme (*Ibid.*, p 72, l. 68 à 75), le second degré (*Ibid.*, p 75, l. 182), ou la raillerie (*Ibid.*, p 73, l. 112, p 76, l. 227), par exemple : « *Elle ironise sur Yacin " qui fait le ménage de son casier au lieu de réfléchir ". Il répond : " Oui mais ça déborde ", alors elle dit : " Alors allons-y, avant que ça déborde de ton cerveau "* » (*Ibid.*, p 73, l. 94).

Plus rarement, le message d'autorité délivré par Sandrine consiste à prévenir un ou des élèves d'une sanction à venir s'il(s) ne change(nt) pas de comportement. Par exemple : « *Je vais pas nommer les personnes une par une !!! Tu ranges ce qu'il y a sur ton bureau. Et moi j'attends. Et c'est du temps perdu… qu'on rattrapera sur notre récré* » (*Ibid.*, p 72, l. 45).

Cette première menace ne sera finalement pas tenue. Plus tard, Sandrine menace d'enlever un point à ceux qui parlent pendant l'évaluation (*Ibid.*, p 75, l. 191), ce qu'elle ne fera pas une première fois (*Ibid.*, l. 194), mais qu'elle appliquera ensuite de manière amplifiée, en confisquant la feuille des deux élèves pris en train de communiquer, en plus de leur enlever des points (*Ibid.*, p 75, l. 235). Une autre fois, elle menace et applique la sanction immédiatement :

> *« Côté CE2, Sandrine s'adresse à Rayan : " Tu ne vas pas finir la journée dans ma classe, toi ". Puis quelques secondes plus tard : " Va dehors. Tu sors tout de suite parce que sinon je vais t'y envoyer…* [je n'entends pas la suite, mais ça ressemble à une menace]. *Sors !!! " Rayan sort dans le couloir, puis elle claque la porte (qui est toujours ouverte) en criant : " Attention tes doigts " »* (*Ibid.*, p 76, l. 221).

La matinée, enfin, se clôt sur une sanction collective qui n'a pas été annoncée : « *11h27 : elle récupère les évaluations des CM2. Très fort : " Que ce soit CM2 ou CE2, vous posez tout, vous croisez les bras : je ne veux plus entendre personne ". Puis elle compte de 1 à 10, de plus en plus fort. Elle crie sur le 10. Les élèves font bien silence, mais personne ne croise les bras.* » (*Ibid.*, p 76, l. 241).

L'efficacité de ces réitérations ou sanctions est cependant relative, malgré les efforts de Sandrine : un élève sanctionné (il écope de lignes à copier) rebelle, en protestant de son innocence (*Ibid.*, p 72, l. 40). Et à différentes reprises, les démonstrations d'autorité de Sandrine restent sans effet sur les élèves. C'est le cas au moment de la mise en rang dans le couloir avant d'entrer en classe : « *Lorsqu'elle arrive, Sandrine se met à crier, car dans le fond du rang, ils ne sont pas prêts et discutent ; mais les élèves ne réagissent pas, ne s'activent pas, ils ne semblent pas impressionnés par l'éclat de voix de Sandrine.* » (*Ibid.*, p 71, l. 17), ou encore en classe : « *Soudain elle crie : " Reda et Yacin !!! ", mais ils continuent de discuter, finissent leur phrase, ne tournent même pas la tête vers elle*. » (*Ibid.*, p 73, l. 88). Dans ces cas-là, Sandrine n'insiste pas et passe à autre chose sans avoir obtenu le résultat escompté.

À d'autres moments, Sandrine ignore volontairement l'intervention intempestive d'un élève pour lui signifier l'incongruité de son attitude (*Ibid.*, p 71, l. 30, l. 31), mais elle semble aussi ignorer sans le vouloir d'autres comportements inadaptés, puisqu'elle n'y réagit pas (*Ibid.*, p 74, l. 172, p 75, l. 186). En particulier, elle ne fait pas attention aux élèves qui restent en classe alors qu'elle-même part accompagner la classe dans la cour, des élèves qui en profiteront pour fouiller les affaires de leurs camarades (*Ibid.*, p 74, l. 160) ou pour tricher (*Ibid.*, p 76, l. 248). De fait, concentrée sur une autre difficulté, Sandrine n'est pas en capacité de gérer la multiplicité des foyers d'incivilités : « *Côté CE2, Rayan chante, fort, pendant de*

longues minutes : Sandrine est à côté de lui mais ne dit rien. Plus tard, elle lui dit de se retourner. » (*Ibid.*, p 74, l. 134).

Ce qui peut sembler par ailleurs un autre sujet d'abstention d'autorité de la part de Sandrine ne nous semble pas en constituer un : c'est en l'occurrence lorsque des élèves se lèvent et se déplacent en classe sans demander l'autorisation préalable, et qu'alors Sandrine n'intervient pas (*Ibid.*, p 71, l. 38, p 73, l. 123, p 75, l. 185, l. 216). Il nous semble plutôt qu'en ce domaine, la règle contextuelle n'interdise pas ce type de comportement, ce qui justifierait que Sandrine n'intervienne pas.

Dans la classe de Samuel (Annexe 17, pp 97-102), la relation d'autorité se joue sur un mode essentiellement implicite. En situation d'équilibre, rares sont les occurrences où Samuel adresse un message clair aux élèves, pour leur indiquer explicitement une consigne à suivre. Plus exactement, il ne délivre, en posture d'autorité ordinaire, un message informatif aux élèves qu'à quatre reprises : « *Vous fermez les cahiers* » (*Ibid.*, p 99, l. 99), « *Les CE2, vous allez passer en mode évaluation* » (*Ibid.*, l. 121), « *Les CM, vous vous mettez en mode évaluation. Vous lisez les consignes seuls, je vous laisse vous débrouiller, je ne vous les lis pas.* » (*Ibid.*, p 101, l. 199) et « *À nous. Nous, on va passer en maths* » (*Ibid.*, l. 202). L'attitude des élèves est alors immédiatement conforme aux attendus de Samuel. L'ajustement du comportement des élèves se fait également de manière aisée et immédiate dans toutes les situations où la parole de Samuel, sans être explicative, se fait performative : un mot ou une expression de sa part déclenchent immédiatement le comportement attendu, sans qu'un message explicite n'ait été délivré. Des six occurrences que nous avons recensées (*Ibid.*, p 97, l. 20, p 98, l. 46, l. 68, p 100, l. 162, p 101, l. 192, p 102, l. 252), la première est la plus significative :

> *« Les deux premiers élèves à entrer sont Laura et Hugo : Samuel met une petite pichenette sur la tête de Laura avec son stylo (un geste très gentil, presque affectueux). Il lui sourit, puis lui dit : " Ours ! ". Elle se lève : " Ah oui ! ", et Samuel reprend : " Oui, j'ai pas oublié, moi ". Laura va chercher du matériel en fond de classe et se met à écrire, à son pupitre. »* (*Ibid.*, p 97, l. 18).

Pour le reste, les situations d'équilibre se caractérisent le plus souvent par un comportement ajusté de la part des élèves en réponse à un implicite : les règles ou les attendus ne sont pas indiqués, et les élèves agissent ou réagissent à partir d'un indice qu'ils interprètent comme un déclencheur dans le contexte de la situation. C'est le cas lorsque ceux-ci se mettent immédiatement et quasi automatiquement au travail sur une tâche (*Ibid.*, p 98, l. 54, p 100, l. 147, p 101, l. 213). C'est le cas aussi lorsqu'ils se conforment à une norme de

comportement implicite : travailler en autonomie avant le début de la classe (*Ibid.*, p 97, l. 30 et l. 32), lever la main en silence pour demander l'aide de Samuel pendant un travail individuel (*Ibid.*, p 98, l. 58), suivre des instructions implicites (*Ibid.*, p 100, l. 163), se mettre en rang devant la classe à la fin de la récréation (*Ibid.*, p 101, l. 190), ou encore effectuer les services de la classe (*Ibid.*, p 97, l. 35). *A contrario*, lorsqu'un imprévu vient dérégler le fonctionnement automatisé de la classe, les élèves se montrent déstabilisés : c'est le cas lorsque le PES[1], qui prend la classe quelques minutes, ramasse lui-même les cahiers, alors qu'un élève de service est censé s'acquitter de cette responsabilité (*Ibid.*, p 99, l. 101). Plus encore, les élèves, qui ont l'habitude de s'exprimer assez librement dans la classe, font silence immédiatement dès qu'un indice, significatif à leurs yeux vient leur indiquer que leur attention est requise : par exemple, les élèves perçoivent dans le discours de Samuel le moment exact du passage d'une plaisanterie au début d'un temps d'apprentissage et se taisent alors instantanément, alors qu'ils parlaient et plaisantaient eux aussi l'instant d'avant (*Ibid.*, p 98, l. 65, p 99, l. 103, l. 125, l. 129, p 102, l. 233). Ce code partagé est également opérant lorsque ce n'est plus Samuel aux commandes. Par exemple, lorsque le PES prend la classe, sa parole n'est pas performative, mais lorsqu'il se met à écrire au tableau, les élèves se taisent immédiatement : « *Les élèves se mettent à discuter : il leur dit " Bon, vous rangez votre ardoise ", mais les élèves continuent à discuter. Puis une minute après, les élèves font silence quand il se met à écrire quelque chose au tableau.* » (*Ibid.*, p 98, l. 70). Ainsi, un certain nombre de symboles peuvent être considérés comme des déclencheurs implicites dans cette classe : l'indication du début du travail, l'usage du tableau, ou encore le passage à un contenu de discours qui concerne spécifiquement un apprentissage. Alors, le comportement des élèves est immédiatement ajusté. En situations d'équilibre, Samuel use donc d'une autorité ordinaire au mode de fonctionnement essentiellement implicite.

Les situations de déséquilibre trouvent parfois leur origine dans des comportements d'élèves qui s'écartent légèrement des attendus de Samuel : retard (*Ibid.*, p 97, l. 37, p 98, l. 41), rang trop peu conforme à la norme dans la cour (*Ibid.*, p 101, l. 191), attitude nonchalante (*Ibid.*, p 97, l. 29, p 102, l. 254). Plus fréquemment, nous assistons à des recadrages de la part de Samuel face à l'inattention ou la lenteur de certains élèves (*Ibid.*, p 97, l. 36, p 99, l. 105, p 100, l. 150, p 101, l. 214, l. 216, p 102, l. 220 et l. 239), mais pour l'essentiel, ses interventions concernent la gestion du niveau sonore (*Ibid.*, p 98, l. 47, l. 64, p 99, l. 107, l. 119, l. 122, p 100, l. 133) et des prises de parole des élèves dans la classe (*Ibid.*, p 99,

[1] PES : professeur des écoles stagiaire.

l. 110, p 100, l. 135, l. 136, l. 159, p 101, l. 198, p 102, l. 242). Ainsi, les démonstrations d'autorité sont principalement tournées vers un recadrage phonique et acoustique. La raison de cette prééminence est sans doute à trouver du côté de l'implicite des règles qui régissent le groupe : si l'implicite est correctement interprété par les élèves qui se conforment facilement dans la plupart des domaines, en ce qui concerne les règles de prise de parole ou de niveau sonore accepté par Samuel, les indicateurs (implicites) sont fluctuants, et donc difficilement interprétables par les élèves. Rien n'indique clairement ce qui est toléré et ce qui ne l'est pas, puisque dans certaines situations les élèves peuvent s'exprimer librement et commenter à haute voix les situations (*Ibid.*, p 98, l. 67, p 99, l. 104), alors qu'à d'autres moments, cela les expose à un recadrage et une démonstration d'autorité, comme indiqué précédemment.

Concrètement, quels que soient les motifs qui donnent lieu à un recadrage de la part de Samuel, ses démonstrations d'autorité sont constituées d'interventions dont la fonction vise le plus souvent à réitérer les attendus, au travers de messages encore une fois tacites, et au moyen d'une communication verbale dont les caractéristiques varient en fonction de la connotation qui leur est associée. Plus précisément, lorsque Samuel délivre un message d'autorité, il le fait selon des modalités qui s'étendent d'un implicite neutre jusqu'à un implicite teinté de sarcasme. Seuls deux moments dans la matinée nous donnent à observer un rappel tacite des attendus sans passer par le discours : en situation très bruyante, Samuel tape dans ses mains, siffle, ou lance des prénoms pour calmer les élèves et capter leur attention (*Ibid.*, p 98, l. 47 et l. 64). Mais dans toutes les autres situations de déséquilibre, il utilise la communication verbale. Sa posture physique est alors très peu modifiée, lorsque le message est adressé sur une modalité neutre, mais ferme (*Ibid.*, p 99, l. 105, l. 107, p 101, l. 191, p 102, l. 242), tout en restant tacite : à charge pour le ou les élèves de comprendre quels sont les attendus. Plus souvent, Samuel utilisera le second degré ou un mot d'esprit pour indiquer que le comportement, l'attitude ou la posture de travail ne sont pas adaptés (*Ibid.*, p 97, l. 29, l. 36, p 99, l. 122, p 100, l. 133, p 102, l. 239 et l. 254). C'est le cas par exemple, au tout début de la matinée : lorsque Yasna arrive en retard, Samuel le lui signifie. Mais lorsqu'une seconde élève arrive ensuite, il lui demande : « *T'étais avec Yasna, ou quoi ?* » (*Ibid.*, p 98, l. 41). Deux autres interventions de Samuel prennent un tour plus sévère lorsqu'il assortit son message d'une teinte d'ironie, sans pour autant être beaucoup plus explicite : l'amplification dans la posture de Samuel se situe alors dans le ton utilisé plus que dans la posture physique. Samuel utilise ainsi l'ironie lorsqu'il rappelle indirectement les

règles de prise de parole à Lucas (*Ibid.*, p 100, l. 138), ou lorsqu'il indique tacitement à Yasna que ses retards récurrents ne sont pas admissibles : « *8h34 : Une élève (Yasna) arrive, en retard : " Oh !!! Mlle C. !! T'as failli être à l'heure aujourd'hui !! C'est ballot !!! Il faut mettre le réveil cinq minutes avant, parce que à chaque fois c'est cinq minutes, mais c'est cinq minutes de retard ", puis " Qui te réveille ? Il n'y a pas de réveil ? Il faut demander un réveil pour Noël. "* » (*Ibid.*, p 97, l. 37).

Un palier suivant est atteint dans l'amplification, lorsque Samuel utilise une ironie qui frise le sarcasme (*Ibid.*, p 101, l. 214 et l. 216), sans qu'aucune modification ne soit pour autant sensible dans sa posture physique à ce moment-là. Mais c'est le cas, lorsque le message d'autorité sous-entendu derrière l'ironie ou le sarcasme est appuyé par un ton sec et un regard dur (*Ibid.*, p 100, l. 150 et l. 159), parfois même jusqu'à l'explosion de colère, saisissant alors toute la classe : « *Puis Yasna pose une question en même temps que Samuel parle : " Mais tu vas fermer ta bouche Yasna C. !!! T'es pas dans ta salle de bain, ma cocotte !!! ". Son ton est plus ferme, plus fort. Un temps. " Tu saoules !! ". Les élèves se taisent tous, d'un coup.* » (*Ibid.*, p 99, l. 110). Le débordement s'étend alors au-delà de la situation, puisque Samuel manifeste encore son mécontentement quelques minutes plus tard, toujours sur le ton de la raillerie : « *Samuel s'assoit sur un tabouret, devant le tableau. Il demande ce qu'ils ont vu à la dernière séance. Yasna lève la main : " Yasna qui lève la main, c'est assez rare pour l'interroger ". Yasna bredouille quelque chose. Samuel relance : " Bon, eh ben t'as bien fait de lever ta main pour cette intervention haute en couleur !! ". Et il interroge un autre élève.* » (*Ibid.*, l. 114). Et juste après, c'est une autre élève qui fait les frais de sa contrariété, qui s'exprime toujours par le sarcasme : « *Lili tripote ses crayons, ça fait du bruit. Samuel lance : " Lili, tu vas prendre ces petits crayons de couleurs, tu vas lever tes petites fesses, et aller les ranger là-bas "* ». (*Ibid.*, l. 119). Dans cette succession rapprochée d'interventions, Samuel qui a donné à voir une explosion de colère aussi subite qu'impressionnante pour les élèves, se calme progressivement : son état intérieur se manifeste alors de moins en moins physiquement, mais le ton cassant et les adresses ironiques sont les derniers à tomber, jusqu'à un retour à sa posture d'autorité ordinaire.

L'usage d'un langage familier participe le plus souvent de ces démonstrations d'autorité verbales : Samuel le conjugue alors à une forme d'humour rapproché qui vise à réitérer les règles sur un mode tacite. C'est le cas lorsqu'il lance à une élève : « *Mais on t'a sonné, toi ?* » (*Ibid.*, p 100, l. 135). Il utilise également le langage familier lorsque la fonction du message n'est plus de réitérer les attendus mais de sanctionner directement : « *Soudain, à Adil des*

CE2 : " Adil I., ça te fait perdre deux points. C'est ballot, hein ? T'as un problème ? ". Adil répond : " Non ", " Eh ben alors, cool, poulet !! " ». (*Ibid.*, l. 136). C'est ici la seule occurrence d'une véritable sanction posée au cours de cette matinée d'observation : c'est aussi la première fois que le message d'autorité est explicite. Un autre message, visant cette fois à prévenir d'une sanction possible, est également recensé, mais alors la teneur réelle du message est à nouveau cachée derrière un second degré qui rend la probabilité d'une mise à exécution de la menace difficile à évaluer pour l'élève : « *Mais moi ça m'amuse pas Laura, si tu te trompes ! Si ça t'amuse, toi, c'est très bien, mais moi ça m'amuse pas !! Et je ne suis pas sûr que ça amuse papa et maman, que tu te trompes, mais je peux me tromper… je leur demanderai la prochaine fois que je les vois…* » (*Ibid.*, p 102, l. 220).

Ainsi, le vecteur de transmission privilégié par Samuel lorsqu'il use d'une autorité démonstrative est l'usage du discours, au travers d'un message tacite dont l'amplification est essentiellement marquée par le degré d'humour utilisé, de la plaisanterie au sarcasme. L'amplification non-verbale est plus rare, mais particulièrement significative lorsqu'elle survient. De fait, l'implicite manié dans l'autorité démonstrative est le reflet de l'implicite établi de façon très automatisée dans la relation d'autorité ordinaire.

Bilan de l'interprétation et caractérisation de l'autorité des enseignants

La lecture interprétative des données de terrain dans le domaine de la relation d'autorité éducative nous conduit à mettre en avant un certain nombre de caractéristiques individuelles chez les enseignants et à proposer une qualification du type d'autorité mobilisée par chacun en contexte de classe et en situation.

L'autorité ordinaire de Baptiste est invisible et essentiellement implicite, et particulièrement efficace. L'autorité démonstrative est rare, silencieuse, à peine plus explicite, et toujours aussi efficace. Aucune amplification notable n'est observée entre sa posture d'autorité ordinaire et sa posture d'autorité démonstrative. De ce que nous en observons et ressentons en observation, comme de ce qu'il nous en dit, c'est une autorité peu coûteuse pour lui-même. Nous caractérisons ainsi l'autorité générale de Baptiste de silencieuse, efficace et économique, avec un usage uniforme.

Pour Sandrine au contraire, la posture d'autorité ordinaire est particulièrement explicite et peu efficace. En posture d'autorité ordinaire, le niveau sonore utilisé est déjà élevé et son attitude est très marquée. Mais dans la relation, Sandrine recourt plus fréquemment à une autorité démonstrative : celle-ci se caractérise essentiellement par la répétition, et se montre

à peine plus efficace. Une amplification est alors remarquée entre les deux postures, mais de manière relativement faible, la posture d'autorité ordinaire étant assez peu différenciée de la posture démonstrative, qui est simplement un peu plus marquée. Comme nous avons pu l'observer, l'autorité de Sandrine lui est particulièrement coûteuse, ce qu'elle confirme à de multiples reprises en entretien. De fait, nous caractérisons en général l'autorité de Sandrine d'explicite, peu efficace et coûteuse, avec un usage uniforme.

Samuel, enfin, mobilise une autorité ordinaire implicite et relativement efficace, notamment en ce qui concerne la gestion des apprentissages. Il déploie à l'occasion une autorité démonstrative, et ce, essentiellement dans le cadre de la gestion du groupe et des interactions au sein de la classe. Sa posture d'autorité démonstrative recourt également à l'implicite et s'avère relativement efficace. Sa modalité d'expression principal est le discours. L'amplification est alors alternativement faible ou forte, et principalement appuyée sur la connotation : parfois peu différenciées de sa posture d'autorité ordinaire, ses démonstrations d'autorité peuvent au contraire s'avérer explosives, ce qui rend, de son propre aveu, la relation coûteuse en termes d'énergie. Ainsi, nous qualifierons l'autorité de Samuel d'implicite, efficace, et relativement coûteuse, avec un usage variable.

6.2.2 Analyse de la relation de confiance dans les classes

Concernant l'analyse du niveau de confiance dans les classes enquêtées, la première étape a consisté à effectuer un comptage des occurrences de l'apparition spontanée du terme « confiance » dans le discours des enseignants et des élèves au cours des entretiens, c'est à dire sans qu'il n'ait été explicitement introduit par nos propres questions, ou au cours des observations réalisées. La précision du contexte de formulation de ces apparitions spontanées nous permet de préciser la signification du terme utilisé (confiance de qui envers qui) afin d'en tirer une interprétation en termes d'indices de confiance.

L'apparition spontanée du terme « confiance » dans les discours

En observations de temps de classe, Baptiste verbalise à trois reprises aux élèves, le fait qu'il leur fait confiance : c'est le cas lors de l'observation avec sa classe au dixième jour de l'année (Annexe 3, p 17, l. 119) et à nouveau le premier jour de classe de la rentrée suivante avec ses nouveaux élèves, à deux reprises (Annexe 7, p 40, l. 59 et l. 60). Ses élèves indiquent en entretien que leur enseignant leur fait confiance, à neuf reprises au total, au cours de deux des quatre entretiens conduits avec des groupes différents (Annexe 22, p 150, l. 286, p 155,

l. 517 et p 158, l. 626 ; Annexe 25, p 192, l. 101, p 193, l. 122, p 194, l. 190 et 191, p 197, l. 288 et p 201, l. 460). Pour ce qui nous intéresse plus particulièrement, nous notons qu'à sept reprises, ils expriment spontanément leur sentiment de *lui* faire confiance. L'expression de ce sentiment apparait dans trois des quatre groupes interrogés, sans que nous ne le leur ayons explicitement demandé (Annexe 22, p 153, l. 407 et l. 427, p 158, l. 626 ; Annexe 23, p 168, l. 328 et p 170, l. 421 ; Annexe 25, p 194, l. 188 et l. 190). Lors de son entretien, Baptiste exprime à son tour le sentiment qu'il a d'inspirer confiance aux élèves (Annexe 21, p 139, l. 881), sentiment qu'il exprime à nouveau au cours d'un échange avec nous lors de notre observation d'un temps de récréation (Annexe 5, p 32, l. 175). De manière générale, Baptiste revient plusieurs fois et longuement sur la question de la confiance en entretien, notamment pour indiquer à quel point il est important, selon lui, que les élèves aient confiance en leur enseignant, en l'école, pour s'y sentir bien, pour bien grandir et se construire sereinement (Annexe 21, p 131, l. 564, p 137, l. 789 à 796 et l. 825 à 851).

Sandrine, elle, n'évoque la confiance et son intérêt dans la relation éducative qu'à une seule occasion lors de son entretien, et en parlant de la confiance entre enseignants et parents d'élèves (Annexe 26, p 214, l. 142). Elle n'évoque à aucun moment la confiance entre enseignant et élèves. Ses élèves non plus ne parlent pas spontanément de confiance au cours de leur entretien.

En entretien, Samuel évoque comme une nécessité le fait que les parents d'élèves « *doivent lui faire confiance* » (Annexe 28, p 255, l. 599), mais il ne parle pas spontanément de confiance entre ses élèves et lui, sinon pour dire que lorsqu'un élève *perd* sa confiance, il perd des droits (*Ibid.*, p 254, l. 547). Ses élèves, en dehors de nos interrogations explicitement tournées vers la confiance, n'abordent pas non plus la question de la confiance, ni celle de leur enseignant, ni la leur.

Cette première lecture nous permet d'indiquer que la confiance est effectivement présente dans la relation de Baptiste avec ses élèves : travailler à inspirer confiance semble être une préoccupation chez Baptiste, et ses élèves semblent avoir effectivement confiance en lui, puisqu'ils l'expriment spontanément. Cela n'est pas le cas pour les élèves de Samuel et de Sandrine, ni pour ces deux enseignants qui parlent de la confiance seulement sur notre initiative, ou qui parlent de la relation de confiance avec les parents d'élèves.

L'analyse des discours est ensuite prolongée par une lecture fine des réponses des enseignants et des élèves afin de repérer des inférences dans leurs propos qui peuvent être

interprétées comme des signes de confiance ou de non confiance : pour ce faire, les trois catégories établies dans l'approche théorique de la confiance - conviction, abandon et assurance - sont utilisées, et seront étudiées successivement pour chacune des trois classes.

Conviction

La conviction des élèves de Baptiste en la fiabilité de leur enseignant s'exprime dans leur discours, en particulier dans la description qu'ils font de lui. L'usage récurrent de certains termes indique effectivement l'absence de doute à son égard. Pour eux, Baptiste est quelqu'un dont on peut prédire le comportement :

> « ***Et il le fait toujours, ça ?***
> - *Oui, toujours.*
> - ***Il ne manque jamais à sa parole ?***
> - *Non.*
> - *Non, jamais.* » (Annexe 22, p 154, l. 476).

Les élèves de Baptiste utilisent en particulier des adverbes de quantité et de temps « absolus » :

- « *Il entend tout* » (*Ibid.*, p 144, l. 53),
- « *Il s'énerve jamais* » (*Ibid.*, p 145, l. 100),
- « *Il y pense tout le temps* » (Annexe 23, p 166, l. 257),
- « *Il règle tout !* » (*Ibid.*, p 170, l. 421),
- « *Il oublie rien* » (*Ibid.*, p 177, l. 706 et l. 712),
- « *Il tient tout le temps sa parole* » (Annexe 25, p 204, l. 580),
- « *C'est sûr à 100%* » (Annexe 22, p 150, l. 289).

Leurs inférences de la constance de Baptiste sont ainsi l'indice de leur confiance en lui, et notamment en sa fiabilité.

D'autre part, ils utilisent à plusieurs reprises l'adjectif « gentil » pour le caractériser, un terme polysémique qui prend un sens différent selon les contextes : Baptiste est dit « gentil » lorsqu'il tient parole, ce qui peut signifier dans leur discours qu'il est fiable (Annexe 25, p 204, l. 594). Il est « gentil » *avec* eux dans une relation de réciprocité : « il est gentil » signifie alors, pour eux qu'il leur fait confiance (*Ibid.*, p 193, l. 121). Ainsi, en retour, les élèves se montrent respectueux avec lui :

> « ***Il ne vous laisse pas faire n'importe quoi, d'accord… Mais au fond, pourquoi vous ne faites pas n'importe quoi ?***
> - *Parce qu'on a confiance en notre maître. Comme il est gentil, on va pas le… On va pas…* » (*Ibid.*, p 194, l. 186).

À son tour, et puisqu'ils se comportent bien, Baptiste se montre « gentil » selon les termes d'un contrat tacite (Annexe 22, p 149, l. 243). Cette relation de confiance et de respect réciproque est une réalité pour eux puisqu'ils la perçoivent effectivement comme telle :

> *« En fait, quand on est gentils avec lui, il est gentil avec nous, quand on est méchants avec lui, il est méchant avec nous.*
> - *C'est donnant-donnant.*
> - ***C'est vous qui le ressentez comme ça ou c'est lui qui vous l'a expliqué ?***
> - *On le ressent comme ça.*
> - *Après, ça se voit : quand t'es gentil avec lui, ça se voit directement, il va te laisser faire beaucoup plus de libertés. »* (Annexe 25, p 197, l. 298).

Cette première interprétation de l'usage par les élèves du qualificatif « gentil », nous semble ainsi signifier qu'ils considèrent Baptiste comme digne de confiance car fiable : Baptiste est à leurs yeux quelqu'un sur qui ils peuvent compter. Aussi, les élèves relèvent des preuves de sa fiabilité dans le fait qu'ils peuvent lui confier des objets de valeur à leurs yeux, puisqu'il les rend toujours (Annexe 23, p 168, 341 ; Annexe 24, p 185, l. 291). De la même manière, lorsque Baptiste confisque quelque chose, il le rend « *toujours* » (Annexe 23, p 168, l. 344 et l. 348 ; Annexe 24, p 185, l. 305).

Mais leur description de Baptiste montre aussi qu'ils croient en sa loyauté : selon eux, l'enseignant achète des choses *pour eux*, par exemple des ordinateurs (Annexe 22, p 156, l. 524), il est là pour *leur* faire plaisir et non pour *se* faire plaisir. C'est ainsi une autre interprétation possible du mot « gentil » qu'ils utilisent pour le décrire :

> ***« Bon, alors qu'est-ce que ça veut dire " Il est gentil " ?***
> - *Ben quand on lui demande quelque chose, ou qu'on veut faire quelque chose, il nous dit tout le temps oui. Il nous fait souvent bouger. Au Futuroscope, il nous laissait faire notre vie… C'était génial ! »* (Annexe 25, p 192, l. 86).

Selon ses élèves, Baptiste vise avant tout leur bien-être dans la classe, notamment en utilisant souvent l'humour : « *moi, dans mon ancienne école, les profs ils étaient plus sévères, ils… Ils rigolaient jamais avec nous… Ils pensaient qu'à eux, pratiquement. Et voilà, Mr.B. il est pas pareil, Mr.B…* » (Annexe 22, p 155, l. 519). Ainsi, ils utilisent encore le terme « gentil » en parlant de Baptiste, lorsqu'ils indiquent qu'il est drôle en classe, qu'il leur fait des blagues (Annexe 24, p 182, l. 194) ou qu'il « *fait la comédie* » (Annexe 25, p 199, l. 361). Et pour un élève en particulier, Baptiste est loyal à ses yeux dans le sens où il ne pourrait jamais le faire pleurer, car il est « *beaucoup trop assez gentil* » (Annexe 23, p 175, l. 610).

La loyauté qu'ils perçoivent chez Baptiste s'exprime dans leur discours au travers de l'expression de leur perception que ce qu'il fait dans le cadre de son métier est toujours fait « pour eux », et non pour lui-même : « *En fait, Mr.B. il essaie toujours de nous faire plaisir.*

Parce qu'en fait, il le sait que nous on aime les sorties, on aime sortir de l'école, tout ça… Donc lui, il essaie de s'arranger, il nous emmène dans des opéras, au théâtre… » (Annexe 22, p 156, l. 529).

Si Baptiste s'énerve ou sanctionne, les élèves ressentent que c'est juste et normal, car l'attitude de Baptiste est toujours orientée vers une même finalité : leurs apprentissages. C'est ce qu'ils expriment :

> *« C'est pour ça que des fois Mr.B, il nous engueule. C'est pour qu'on travaille, qu'on travaille. […]*
> - *Il nous prépare à la sixième.*
> - *Il veut qu'on y arrive, en fait. »* (*Ibid*., p 151, l. 340).

Ainsi, l'exigence de Baptiste envers ses élèves est perçue par ceux-ci comme légitime (« *Il a raison* », Annexe 24, p 183, l. 203 et l. 206) : c'est le signe de sa loyauté professionnelle. Dans le discours des élèves de Baptiste, nous trouvons des indices de leur *conviction* que Baptiste est quelqu'un de fiable et de loyal, ce qui semble indiquer qu'ils nourrissent une certaine confiance en lui. D'autre part, dans son propre discours, Baptiste fait souvent référence à la confiance qu'il accorde d'emblée aux élèves dans sa classe. Dans l'hypothèse où la confiance interpersonnelle serait une construction réciproque, nous pouvons imaginer que cette confiance qu'il leur accorde est à même de développer la confiance de ses élèves à son encontre. Ceci n'indique rien de rigoureusement mesurable dans les données de terrain, mais c'est une autre interprétation possible de la confiance.

A contrario, Sandrine exprime à plusieurs reprises la vigilance qu'elle doit maintenir face à ses élèves (Annexe 26, p 219, l. 332, p 220, l. 378, p 222, l. 459, l. 486, p 223, l. 515, l. 532, p 224, l. 544, l. 551, p 226, l. 628), ce qui peut symétriquement être interprété comme un indice de défiance de sa part à l'encontre de ses élèves. Ceci nous semble alors peu propice à développer la confiance des élèves envers elle, bien au contraire. Par ailleurs, Sandrine ne fait à aucun moment référence à la confiance des élèves, confiance qu'elle pourrait attendre ou souhaiter de leur part, pas plus qu'elle ne fait référence à sa propre confiance en eux.

Et en effet, si nous n'avons trouvé aucune référence spontanée à la confiance dans le discours de ses élèves lors de leur entretien, nous relevons au contraire que les élèves expriment indirectement le manque de fiabilité et de loyauté de leur enseignante (et des enseignants en général) lorsque nous leur demandons de décrire leur attitude dans la cour en cas de conflit :

> *« **Est-ce que vous avez le sentiment d'être protégés, dans l'école* […] *ou est-ce que vous avez l'impression que vous êtes obligés de vous défendre tous seuls ?***

- *Moi je dis la deuxième. Parce que la maîtresse, déjà, des fois elle dit : " Dehors, c'est pas de ma responsabilité, c'est la responsabilité de la police ", mais c'est elle qui règle, elle met des punitions, ça j'ai pas compris. Après, à l'école, des fois je me bats, et ils disent : " La prochaine fois que je le vois qui t'embête, je le punis ", mais à chaque fois ils disent ça et… et ils punissent pas !*
- ***C'est pour ça que t'es obligé de te battre ?***
- *Ben oui ! Sinon, il va continuer !...* […]
- […] *je le dis même pas à la maîtresse. Personne le dit, dans la classe. Sauf les CE2.*
- *Non ! En CE2 aussi, y'en a qui disent pas. La moitié ils disent, et la moitié ils disent pas.*
- *Comme moi ! Je dis pas !*
- ***Et pourquoi vous n'allez pas le dire ?***
- *Parce qu'on a peur que la maîtresse elle nous punisse, après…*
- *Nan ! C'est pas ça ! C'est pas ça !*
- *Si ! Parce que si on le dit pas, ben après, c'est l'autre qui va le dire. Et après c'est nous qu'on va être puni.*
- *Y'en a qui disent pas, parce que si ils disent, après la maîtresse elle lui dit : " C'est pas grave ", et l'autre il va pas arrêter de l'embêter.*
- ***Tu veux dire que la maîtresse, elle ne s'occupe pas vraiment du problème, c'est ça ?***
- *Elle s'occupe pas, ouais. »* (Annexe 27, p 232, l. 164).

Ainsi, aux yeux de ses élèves, Sandrine ne remplit pas son rôle : elle ne les protège pas, punit à tort, ou ne fait pas cas de leurs problèmes. Pourtant, comme l'exprime clairement une élève, c'est une véritable attente de leur part, et ils aimeraient pouvoir compter sur leur enseignante : « *Moi j'aimerais mieux être avec une maîtresse sévère, parce que… par exemple, si y'a une fille qui vient m'embêter, parce que j'irais voir ma maîtresse. Je vais lui dire et elle va la punir…* » (*Ibid.*, p 234, l. 260).

Ainsi, le manque de fiabilité de Sandrine exprimé par ses élèves qui ne pensent pas pouvoir « compter sur elle », nous conduit à pencher vers l'interprétation d'une non-confiance des élèves envers leur enseignante.

Les observations dans la classe de Samuel le montrent très souvent en train de faire le pitre avec ses élèves, d'instaurer un climat de classe détendu et plein d'humour. Ses plaisanteries se font parfois au détriment d'un élève qui essuie son humour incisif. Pourtant, les élèves ne semblent jamais le prendre mal. C'est le cas d'Adil, par exemple, lors d'une mise en groupe pour un travail collectif :

> *« Puis Samuel fait six groupes de quatre et rappelle les consignes de travail en groupe. Il ajoute : " Je vous rappelle qu'on est plus intelligents à quatre que seul… même si on est dans le groupe d'Adil… ". Tout le monde rigole, Adil fait " Oooohhhh !!! ". Samuel reprend, avec un grand sourire : " Je plaisante, Adil… " et Adil répond : " Je sais ", en souriant aussi. »* (Annexe 20, p 115, l. 62).

De fait, cet exemple nous semble témoigner de la confiance qu'Adil porte à son enseignant. En effet, la même plaisanterie, adressée par quelqu'un d'autre, pourrait blesser cet élève, mais ce n'est pas le cas avec Samuel.

De manière générale, les élèves osent se confier à leur enseignant et venir lui parler lorsqu'ils en ressentent le besoin, signe qu'ils auraient toute confiance en lui. C'est ce qu'ils nous disent en entretien :

« **[…]** ***le maître, il vous écoute bien, lui ?***
- [collectif] *Oui.*
- ***Vous n'avez jamais peur de lui dire, ou de lui demander quelque chose, au maître ?***
- *Non…*
- ***Si vous avez un problème, vous lui parlez ?***
- [collectif] *Oui.*
- *Je lui dis quand c'est vraiment… quand ça me gêne vraiment. Quand j'ai juste un peu mal au ventre, je lui dis pas…*
- *Faut que ce soit grave…* » (Annexe 29, p 265, l. 344).

Mais nous notons tout de même, dans cet extrait, que notre questionnement a pu orienter les réponses des élèves qui peuvent être interprétées comme consensuelles. D'autant que d'autres indices viennent relativiser cette première interprétation d'une confiance des élèves envers Samuel.

En effet, leur discours sur leur enseignant est mitigé à plusieurs égards. Les élèves relèvent par exemple que l'attitude de leur enseignant est « variable », notamment en ce qui concerne les règles de vie de la classe :

« ***Vous avez le droit de parler sans lever la main ?***
- *Des moments, y'en a qui parlent sans lever la main, mais il dit : " T'as pas levé la main, je t'interroge pas. "*
- ***Et il le fait à chaque fois, ça ?***
- *Euh… non. Des moments, il dit " Quoi ? ".* » (Annexe 31, p 289, l. 261).

En d'autres contextes, les élèves sont dubitatifs quant à la possibilité de prédire les réactions ou le comportement de Samuel *a priori* :

« ***Alors si vous êtes honnêtes,*** **a priori,** ***le maître ne va pas se fâcher contre vous ?***
[Réactions mitigées] *:*
- *Moui…*
- *Euh…Non…*
- *Ben un petit peu…*
- *Oui !!*
- *Ben ça dépend...* » (Annexe 29, p 268, l. 456).

Ils relèvent en particulier que l'attitude de leur enseignant dépend en réalité de l'humeur dans laquelle il se trouve :

« *Ça dépend des jours.*

- ***Ah bon ? Explique-moi.***
- *Des moments il fait rire, des moments il fait pas rire…*
- ***Et ça dépend de quoi, ça ?***
- *Quand il est énervé, il est pas rigolo.*
- *Ou quand il a mal à la tête ! »* (*Ibid.*, p 259, l. 85).

De manière récurrente dans les différents groupes d'entretien, les élèves de Samuel le décrivent comme quelqu'un d'imprévisible en fonction de son humeur. Ils évoquent notamment leur incertitude à prédire ses réactions, incapables qu'ils sont de savoir s'il va rire ou se fâcher dans certaines situations :

« Ben… des fois il est rigolo, mais…
- *Moi… ce matin, il m'a dit : " Quel triangle c'est ? ", j'ai dit : " Le triangle des Bermudes ". Pour rigoler. Mais… il a un peu rigolé, mais il a dit : " oh, celle-ci !! ". Au début, j'avais cru qu'il rigolait, mais après il… à mon avis, il a un peu dû… Aussi, des fois il nous dit : " C'est moi le maître, c'est moi qui fait les blagues " »* (Annexe 30, p 277, l. 234).

Cette variabilité chez Samuel, ressentie par ses élèves, prend une ampleur particulière dans sa mise en œuvre du dispositif du permis à point qui vise à réguler les comportements au sein de la classe. L'inconstance de Samuel prend une importance critique à leurs yeux dans ce domaine. Plusieurs groupes d'élèves y font référence en entretien (le groupe n°2, Annexe 30, p 274, l. 114, p 275, l. 125, p 279, l. 308, et le groupe n°4, Annexe 32, p 298, l. 108). Selon eux, Samuel ne respecte pas toujours le « barème » établi en début d'année, et il enlève des points en cas de non-respect des règles de façon aléatoire, individualisée et contextualisée, ce qu'ils trouvent « *injuste* ». Ce sentiment d'injustice trouve un écho général dans leur perception de Samuel comme quelqu'un d'inconstant qui, selon certains, modifie les règles de vie selon ses humeurs (Annexe 29, p 259, l. 102, p 264, l. 311 ; Annexe 32, p 303, l. 283).

Si nous n'avons pas les moyens de vérifier la véracité de leurs dires, nous relevons cependant ce ressenti chez certains élèves qui peut être interprété comme un indice de ce qu'ils considèrent leur enseignant comme « non-fiable », et par-là, n'inspirant pas confiance.

À plusieurs reprises, Samuel est décrit par ses élèves comme une personnalité « double », parfois « *clown* », parfois « *autoritaire* » (Annexe 29, p 263, l. 245 à 255 ; Annexe 30, p 280, l. 359). Ses colères leur semblent parfois illégitimes : « *des fois, le maître il s'énerve pour quelque chose qui en vaut vraiment pas la peine…* » (*Ibid.*, p 275, l. 154).

Une élève qui semble particulièrement touchée par l'attitude de Samuel dans la classe et stressée par l'usage du permis à points nous fait de lui cette description globale qui illustre le sentiment de certains élèves de la classe de Samuel :

> *« Oui, il est gentil quand on est sages, mais des moments, on est quand même tous un peu sages, et puis des moments il nous rallonge les récrés, il nous amène des bonbons… Voilà ! Mais il est vraiment… on dit tous qu'il est plus sévère que gentil. Sévère, parce qu'il est vraiment… il dit des choses et il les change, pour le permis à points, des moments il nous gronde pour des choses inutiles, il nous punit ou il nous fait perdre des points alors qu'il n'a pas vu ce qui s'est passé et qu'il le sait pas… donc… bon ! Il est pas parfait, hein ? Comme nous… mais il a vraiment… un caractère un peu fort dans le sens où il est… il est sévère quand il le veut, mais c'est… c'est… Des moments, il nous dit : " Je suis de mauvaise humeur ". Et des moments, quand il dit " Je suis de mauvaise humeur ", il est gentil et drôle, et des moments il dit " Je suis de bonne humeur ", ben… ça varie en fait. Souvent il dit des choses, mais il fait l'inverse, ou alors, il dit des choses alors qu'il en rajoute sans nous le dire… »* (*Ibid.*, p 281, l. 396).

Si cet avis est tempéré par d'autres élèves qui défendent leur enseignant qu'ils apprécient particulièrement, aucun d'eux cependant ne vient contredire ces propos qui dénotent l'inconstance dans l'attitude de Samuel. Ainsi, celui-ci n'apparait pas comme quelqu'un de fiable aux yeux de ses élèves, y compris aux yeux de ceux qui l'estiment et se sentent bien avec lui.

De fait, la question de la loyauté ou non de Samuel envers ses élèves n'apparait pas spontanément dans le discours de ceux-ci, éclipsée par leur insatisfaction majoritaire quant à sa fiabilité. Nous avons cependant posé une question à un groupe, dont les réponses peuvent être rapprochées d'un ressenti effectif de la loyauté éducative de leur enseignant :

> *« **À votre avis, le maître il est là pour quoi, dans la classe ?***
> - *Pour nous aider.*
> - *Pour nous apprendre des choses.*
> - *Pour nous forcer à faire… Pour qu'on travaille bien, pour qu'on écrive bien… »* (Annexe 29, p 261, l. 175).

Ces élèves pensent donc, et ce malgré l'attitude parfois variable de Samuel, qu'il est en classe pour leur propre bien, donc que ses intentions pédagogiques et éducative sont tournées vers eux plus que vers lui-même. Mais c'est le seul extrait des données que nous pouvons relever permettant une telle interprétation sur cette question. Notons au passage qu'aucun autre passage ne viendrait connoter le sentiment chez les élèves d'une éventuelle déloyauté de la part de Samuel.

Ceci semble donc indiquer qu'en termes de conviction, si les élèves ne peuvent compter sur la fiabilité de leur enseignant, ils ne mettent cependant pas en doute sa loyauté à leur égard. De là, le schéma d'une confiance des élèves envers Samuel semble de dessiner de manière mitigée et tempérée.

Abandon

Certains éléments issus des données de terrain nous permettent d'interpréter les dispositions des élèves à l'égard de leur enseignant comme une forme d'abandon, signe d'un état de confiance, ou au contraire comme une attitude de réserve ou de retenue, indice de non confiance.

Lorsque certains élèves de Baptiste parlent de la confiance qu'ils lui portent, ils utilisent des adverbes de quantité qui dénotent l'ampleur de leur confiance, jusqu'à l'abandon :

> « ***D'accord… Alors, vous me dites qu'il vous fait confiance, Mr.B, mais est-ce que vous, vous lui faites confiance ?***
> - *Oui.*
> - *Oui. Beaucoup.* » (Annexe 25, p 203, l. 563).

Avec un autre groupe :

> « ***Est-ce que… vous avez confiance en Mr.B ?***
> - [Collectif, d'un ton scolaire] *Ouiiiiiiiiiiii…*
> - *Oui, entièrement !*
> - *Entièrement !* » (Annexe 24, p 185, l. 284).

Cet abandon s'incarne en particulier dans deux domaines : celui de la justice, et celui des apprentissages. Tout d'abord, le fort sentiment de justice dont témoignent les élèves indique qu'ils s'abandonnent effectivement à lui, pour tout ce qui concerne les règlements de conflits. Ce sentiment, partagé par tous, est notamment perceptible dans une seconde interprétation de l'adjectif « gentil » qu'ils utilisent à différentes reprises pour le décrire. C'est le cas lorsqu'ils expliquent pourquoi ils se dirigent systématiquement vers Baptiste en récréation, en cas de conflit :

> *« Nous, on va vers Mr.B, parce que par exemple, Mr. F, tu lui dis quelque chose, il s'en fout !*
> - *Mr.B il est plus gentil.*
> - ***Il ne s'en fout jamais ?***
> - *Mr.B, il s'en fout jamais. Il dit " Vas me le chercher ".*
> - ***Donc vous allez le voir, parce que c'est un bon arbitre, en fait, c'est ça ?***
> - *Ouais, voilà.* » (*Ibid.*, l. 312).

Ici, nous trouvons le signe que ces élèves ont le sentiment que Baptiste est toujours attentif et à l'écoute, c'est à dire qu'il prend leurs histoires « au sérieux ».

D'autre part, il est « gentil » signifie également dans le discours des élèves, en contexte, que Baptiste est « juste » et « mesuré » lorsqu'il sanctionne (Annexe 23, p 164, l. 161, p 165, l. 198, p 167, l. 283 et 285, p 170, l. 435). Pour prendre un exemple concret, Baptiste est juste car il est à la fois « *sévère* » et « *gentil* » (Annexe 25, p 191, l. 59) : « *Ça veut dire,* [que] *quand on fait une bêtise, ben il ne nous punit pas pour rien. Y'a des conséquences.* » (*Ibid.*, l. 62). Baptiste est d'autre part mesuré car « *c'est le plus gentil des maîtres, parce*

qu'on se prend pas des grosses sanctions quand… Si on fait des grosses bêtises, on se prend des grosses sanctions, mais si on fait des petites bêtises, il nous dit " C'est ta dernière chance, maintenant t'arrêtes. La prochaine fois, tu prends un point sur le permis ou tu restes là-bas sur le bord, pendant toute la récréation " » (Annexe 23, p 165, l. 201). Une preuve à leurs yeux de cette compétence à être juste et mesuré dans sa gestion de tout ce qui concerne le domaine de la justice, tient ainsi dans l'habitude de Baptiste à prévenir avant de sanctionner (Annexe 22, p 144, l. 68, p 145, l. 89 et l. 106).

L'abandon des élèves se traduit significativement dans leur penchant à s'adresser systématiquement à leur enseignant en cas de conflit entre pairs (en récréation). Cette tendance est affirmée par différents groupes d'élèves en entretiens (*Ibid.*, p 153, l. 415 ; Annexe 23, p 170, l. 420 et l. 432 ; Annexe 24, p 185, l. 310), et confirmée par nos observations en classe (Annexe 3, p 15, l. 8 ; Annexe 4, p 22, l. 25) et tout au long de notre observation de Baptiste, exclusivement en récréation, matin et après-midi (Annexe 5, pp 28-32). Sur cette dernière observation, un comptage rigoureux du nombre d'élèves venant voir Baptiste pour régler un conflit s'avère impossible à réaliser à partir des données recueillies. Nous nous contentons donc d'indiquer ici ce que nous avions alors écrit en commentaire général à la fin de cette observation :

> *« Durant tout le temps d'observation (deux récréations de 15 minutes), je note que Baptiste a été occupé à régler des différends, arbitrer des petits conflits entre élèves, à répondre à des plaintes d'élèves. Il n'y a eu quasiment aucun "temps mort " dans le ballet des élèves venant à Baptiste.*
> *Les élèves viennent systématiquement voir Baptiste pour gérer les conflits, même lorsque d'autres enseignants sont de service dans la cour. À plusieurs reprises, les collègues de Baptiste étaient disponibles. Pourtant c'est à Baptiste que les élèves se sont adressés, et ce, même s'il était déjà en train de régler un problème avec d'autres élèves, ou s'il était occupé à téléphoner.*
> *Pour exemples :*
> - *À un moment, Baptiste doit dire à un élève : " attends, je suis en train de m'occuper du bonhomme, alors tu vas aller voir les autres maîtres "* [qui eux, sont en train de discuter entre eux]. *L'élève s'approche des autres enseignants, attend de capter leur regard, doigt levé, puis au bout de quelques minutes, sans avoir été " regardé ", il s'en va.*
> - *Une autre fois, Baptiste est en train de* téléphoner [coup de fil professionnel pour une sortie scolaire], *mais un petit s'approche de lui, plaintif : " Mr Baptiiiiiiiste…". Pourtant, l'autre enseignante de service est seule et inoccupée à ce moment-là. D'un geste, Baptiste l'envoie voir la maîtresse en question. Celle-ci écoute l'élève, lui répond quelque chose* [que je n'entends pas] *et l'élève repart.*
>
> *Je demande ensuite à Baptiste : " Ils viennent souvent te voir, toi ? ". Il me répond : " Ne me dis pas que tu as remarqué ? … Je dirais… ils ne viennent voir que moi ! ". Puis : " Je sais pas pourquoi… " et en rigolant et en théâtralisant : " Peut-être parce que je leur inspire confiance… ? " »* (*Ibid.*, pp 31-32, l. 150 à 175).

Mais les conflits entre élèves ne sont pas les seules raisons de leur abandon confiant à Baptiste en récréation : « *aussi ce qui est bien avec Mr.B, c'est que quand on se fait mal, on va vers lui et direct il nous soigne, il attend pas.* » (Annexe 22, p 153, l. 400).

De manière unanime, les élèves décrivent Baptiste comme quelqu'un sachant « régler les histoires » et les problèmes, ce sur quoi ils n'ont aucun doute : « *moi je vais que vers Mr.B, parce que je le sais que lui il va résoudre le problème…* » (*Ibid.*, l. 415). Baptiste est celui qui sait *résoudre* les problèmes, qui ne se contente pas de mettre des punitions (*Ibid.*, l. 424). « *Lui, il règle mieux les histoires que les autres profs* » (Annexe 23, p 170, l. 432) car il écoute, il « *prend le temps* » (Annexe 25, p 205, l. 610) et il prend tout au sérieux (*Ibid.*, l. 627).

A contrario, en voulant expliquer pourquoi ils s'adressent toujours à Baptiste, les élèves en viennent à décrire en entretien les autres enseignants comme des personnes qui ne sont, à leurs yeux, pas dignes de confiance, car ils ne les connaissent pas (Annexe 22, p 153, l. 409), car ils sont injustes dans leur façon de punir (*Ibid.*, l. 421), car ils « [ne] *font rien* » en cas de conflit (*Ibid.*, l. 428 ; Annexe 24, p 185, l. 312, p 186, l. 320), car ils ne « rendent pas » les objets confisqués (*Ibid.*, p 185, l. 296), ne prennent pas le temps de les écouter (Annexe 25, p 205, l. 610), ou ne les prennent pas au sérieux (*Ibid.*, l. 623).

C'est là un sentiment que Baptiste lui-même partage :

> *« Mais par contre, ça m'arrive de dire : " Va voir un autre maître ". Par exemple, t'es en train de régler un conflit, y'a quatre ou cinq autres maîtres dans la cour, et tu vois qu'il y a deux ou trois autres groupes d'enfants qui viennent vers toi pour régler deux ou trois autres problèmes. Bon, tu vas pas faire attendre tout ce petit monde, tu vas dire : " Vas voir un autre maître ". Et tu te rends compte que là, dans ce cas-là, ils règlent leurs problèmes tous seuls. Et parfois, même, ils ne vont voir personne et ils continuent leur dispute. Ils attendent quand même que t'aies fini. »* (Annexe 21, p 132, l. 591).

Baptiste a le sentiment qu'il a un *profil* qui inspire confiance, figure de l'arbitre dans les confits entre pairs, qui fait que les élèves viennent à lui pour ce type de problèmes : « *deux petits gars qui se sont mis sur le nez pour une histoire de ballon, là oui, tu vois, ils auront besoin de… il faut que quelqu'un* valide *ça. Euh… Voilà. Voilà. Je pense qu'il y a des maîtres à profil, dans une cour. Et… et on va dire que voilà : ce profil-là, je les attire.* » (*Ibid.*, p 132, l. 606).

De fait, les élèves semblent bien s'abandonner à Baptiste en ce qui concerne le domaine de la justice, et Baptiste a lui-même conscience de leur inspirer confiance à ce niveau-là.

Pour ce qui est du domaine éducatif, une élève décrit simplement mais avec justesse sa façon de s'abandonner à Baptiste dans le cadre des différents apprentissages : « *si il nous dit :*

" Fais ça, t'inquiète, tu vas rien avoir ", eh ben… on lui dit " d'accord " et on y va. » (Annexe 25, p 204, l. 568). Un des critères permettant cet abandon semble être, notamment, la capacité de Baptiste à délimiter les champs de son action (et corrélativement de son attitude) avec les élèves, par exemple lorsqu'il aide un élève au niveau des apprentissages, quand bien même il vient de le sanctionner pour son comportement. C'est ce que relèvent ses élèves :

> *« Par exemple, il crie sur quelqu'un, et après… à peine une demi-seconde après, il devient tout gentil.*
> - *Il va aller aider cette personne. Par exemple quand une personne elle veut pas travailler ou qu'elle a pas écouté ce qu'il a dit, Mr.B, après il va lui réexpliquer, mais il sera quand même un peu énervé contre cette personne parce qu'elle avait pas écouté. Mais c'est pas comme si il va la laisser de côté parce qu'elle a pas écouté.*
> - ***Et c'est bien, ça ?***
> - *Oui, c'est bien !*
> - *Parce que dans une autre classe, par exemple, le maître il crie, et après il va le mettre de côté, il va pas l'aider.*
> - ***Il va l'ignorer ?***
> - *Voilà.*
> - ***Alors que Mr.B, il ne va pas l'ignorer ? Même ceux qui ne sont pas sages ?***
> - *Oui, il ne pense qu'aux études, à leur apprendre de nouvelles choses.* » (Annexe 22, p 147, l. 194).

Cette qualité apparait comme importante aux yeux des élèves, et par-là dénote ce que nous interprétons comme une croyance ferme en sa loyauté. Et de même que dans le domaine de la justice, la description positive de Baptiste est faite par opposition aux autres enseignants. Ainsi, Baptiste est, à trois reprises dans les entretiens, qualifié de « *meilleur prof* » (*Ibid.*, p 149, l. 267 ; Annexe 25, p 193, l. 152, p 199, l. 396).

Baptiste lui-même pense qu'il inspire effectivement confiance à ses élèves, car avec lui, ceux-ci se sentent progresser : « *Parce qu'il peut bien se passer ce qu'il veut, si les petits avancent, ben c'est ce qu'il faut. Et de la même manière, les petits auront toujours confiance en toi, parce que tu les fais avancer.* » (Annexe 21, p 139, l. 879). Ce sentiment est confirmé par ses élèves, qui indiquent qu'il les aide effectivement, puisqu'ils en ressentent les effets, preuves de la compétence enseignante de Baptiste, qui est ainsi considéré comme un enseignant *efficace* (Annexe 22, p 159, l. 668).

En classe, les élèves osent poser des questions ou indiquer à leur enseignant qu'ils n'ont pas compris quelque chose (Annexe 23, p 173, l. 524, l. 529, p 174, l. 565). C'est ce qu'ils disent en entretien, et qui témoigne de leur absence de réserve envers Baptiste dans ce domaine.

De son côté, Baptiste exprime clairement, en entretien, sa volonté d'inspirer une confiance suffisante aux élèves, pour qu'ils « *osent* » communiquer en classe :

> *« Tu vois, je connais des instits qui disent : " Oh, moi, on n'entend pas une mouche dans ma classe ", tu vois, avec une espèce de prétention, une espèce de violence, mais… Mais tu te dis, si on n'entend pas une mouche, ben dis donc, c'est qu'il y a un souci ! Si on n'entend pas une mouche, ça veut dire que tes élèves ils n'*osent *pas. Mais c'est-à-dire qu'ils n'osent pas parler non plus s'ils ont un problème, ils n'osent pas communiquer non plus… »* (Annexe 21, p 129, l. 466).

Et en effet, les observations menées dans la classe confirment cette liberté accordée aux élèves, liberté dont ils font effectivement usage et qui dénote une forme de confiance envers Baptiste : « *Les élèves posent des questions sur les consignes. Par exemple Marwa demande d'elle-même : " J'ai pas compris, ça veut dire quoi* précisez le verbe *? "* » (Annexe 3, p 18, l. 151). Une autre fois, « *9h27 : fin des consignes collectives, les élèves posent des questions sur ce qu'ils n'ont pas compris, demandent des précisions ou des confirmations. Baptiste répond à tous, calmement, même sur des consignes qui ont déjà été données.* » (Annexe 6, p 35, l. 90).

Cela dit, cette bonne intention est limitée, pour certains élèves, par la peur qu'ils ont de se faire moquer par le reste de la classe : certains n'osent en effet pas dire à Baptiste qu'ils n'ont pas entendu ce qu'il disait (Annexe 23, p 174, l. 595 ; Annexe 25, p 203, l. 531), puisque, nous le rappelons, Baptiste chuchote lorsqu'il s'exprime en classe. Mais de fait, cette façon de ne pas s'abandonner dans l'expression de ses besoins ne semble pas venir d'un manque de confiance en Baptiste, mais plutôt d'un manque de confiance en soi et de confiance dans le reste du groupe-classe.

Inversement, les élèves de Sandrine, eux, avouent en entretien hésiter, voire renâcler à se référer à leur enseignante lors de conflits entre pairs dans la cour. Ainsi, dans le domaine de la justice, et même si certains élèves concèdent pourtant qu'« *elle règle le problème* » (Annexe 27, p 230, l. 103), l'ensemble du groupe tend plutôt à dire que les problèmes se règlent entre eux. Pour défendre leur honneur, les élèves de Sandrine suivent la loi des pairs, et n'impliquent pas leur enseignante. C'est ce que nous avons par exemple observé lors d'une mise en rang dans le couloir devant la classe : un élève pleure mais ne se plaint pas à Sandrine. C'est lorsqu'elle le lui demande, seulement, qu'il lui dit qu'un camarade l'aurait attrapé par le cou et étranglé dans le couloir (Annexe 9, p 56, l. 158). Les élèves expliquent en entretien cette réticence à aller se plaindre à Sandrine par leur crainte qu'elle se montre injuste : « *parce qu'on a peur que la maîtresse elle nous punisse après…* » (Annexe 27,

p 232, l. 185). Ils indiquent aussi ne pas la considérer comme suffisamment protectrice, lorsqu'ils disent qu'elle ne fera rien pour eux : « *Y'en a qui disent pas, parce que si ils disent, après la maîtresse elle lui dit : " C'est pas grave ", et l'autre il va pas arrêter de l'embêter.* » (*Ibid.*, l. 189).

Ainsi, dans le domaine de la justice, l'attitude de Sandrine, aux dires de ses élèves, n'est pas de celles qui permettent l'abandon. S'il est peu fiable de tirer ainsi des conclusions sur l'aptitude des élèves de Sandrine à lui faire confiance, du fait du peu d'élèves interrogés, il ressort tout de même que par comparaison avec les élèves de Baptiste, la perspective de demander l'arbitrage à leur enseignante suscite des réactions mitigées chez ceux de Sandrine, et même une certaine réticence, ce qui semble indiquer une confiance fragile, voire une méfiance à son encontre.

D'autre part, le groupe évoque également une tendance de l'enseignante à donner des punitions d'une façon qu'ils ressentent comme injuste, lorsque toute la classe est punie pour le comportement inadapté de certains seulement :

> « *Mais quand elle nous donne des punitions, c'est aussi à cause d'un élève. Et tout le monde a une punition.*
> - ***Et ça, c'est ?...***
> - *Pas normal.*
> - *Ou sinon, deux élèves se battent, et toute la classe elle est punie. Elle dit : " Vous êtes une classe, vous êtes ensemble… ".*
> - *Et maintenant on n'a plus de ballon.*
> - ***Et tu trouves ça injuste ?***
> - *Oui.*
> - ***Et qu'est-ce que tu ressens ?***
> - *J'ai envie de taper les deux qui se sont battus.*
> - *Normalement, c'est pas toute la classe qui doit être punie, c'est ceux qui se sont battus.*
> - *Mais en plus, toute la classe elle a une punition, mais les deux élèves ils ont une punition pendant la récréation.*
> - *Mais c'est injuste de punir toute la classe juste pour deux élèves. Ou pour un seul élève qui crie dans le couloir…* » (*Ibid.*, p 231, l. 120).

Ainsi, entre le sentiment d'injustice et l'absence de sentiment de sécurité que nous relevons dans le discours des élèves de Sandrine, nous penchons vers une interprétation d'une impossibilité pour les élèves de s'abandonner à leur enseignante dans le domaine de la justice.

Dans le domaine éducatif, peu d'indices nous permettent d'établir un constat rigoureux sur leur confiance ou non en Sandrine. Leur intérêt pour l'école est fort mitigé dans le groupe (*Ibid.*, pp 236 – 238, l. 342 à 406), mais nous relevons simplement que certains n'osent pas demander des explications à Sandrine lorsqu'ils n'ont pas compris quelque chose (*Ibid.*,

p 239, l. 442). Cela dit, l'explication qu'ils fournissent n'a pas forcément trait à la confiance, dans le sens où, en classe à double niveau, c'est Sandrine qui leur demande de ne pas l'interrompre lorsqu'elle fait cours avec l'autre niveau.
Ainsi, si aucun indice clair de non-confiance ne peut être véritablement établi, l'absence d'indice de confiance dans le domaine éducatif est au contraire, selon nous, significative du peu d'abandon, et donc de confiance, dans ce domaine-ci.

À leur tour, les élèves de Samuel témoignent d'une attitude mitigée face à leur enseignant dans le domaine de la justice. Un certain sentiment de justice et d'équité peut être établi pour certains (les élèves de CE2 particulièrement), qui reconnaissent la légitimité de la « sévérité » de Samuel et de ses sanctions (Annexe 31, p 287, l. 157), et qui semblent lui faire confiance pour régler les conflits entre élèves, dans la mesure où ils ont déjà fait l'expérience de son efficacité en la matière (Annexe 32, p 308, l. 508). Pour d'autres également, le permis à points mis en place est un bon système, qu'ils préfèrent à un système classique de sanction/punition (Annexe 30, p 274, l. 102 ; Annexe 31, p 288, l. 204).
Mais le permis à points est un sujet douloureux pour d'autres élèves, qui le critiquent longuement en entretien. Pour les élèves du groupe 2 en particulier, ce dispositif est jugé « *injuste* » (Annexe 30, p 274, l. 92), inutile (*Ibid.*, l. 82 et l. 106), et inadapté, dans le sens où il use d'un barème « *exagéré* » (*Ibid.*, l. 109). À ceci s'ajoute l'usage aléatoire et capricieux qu'en fait Samuel (selon ces élèves), ce qui rend le dispositif du permis à point source d'un grand stress pour eux, et qui ne les invite pas à s'abandonner à leur enseignant de côté-là. En effet, les élèves de ce groupe critiquent expressément la mise en œuvre du permis à point par Samuel : « *Moi un jour j'ai parlé, et le maître il m'a enlevé moins cinq ! Normalement, c'est moins deux. C'est un peu injuste !* » (*Ibid.*, l. 114). Plus loin, ce sentiment s'exprime à nouveau :

> *« Oui, parce que… moi je trouve que ça va pas, ce qu'il fait, parce qu'au début de l'année, il donne une fiche aux parents, où il met : quand on se balance, on a moins un, quand on parle on a moins deux, etc. Mais en fait, il respecte pas du tout. Il respecte certaines choses, et des moments, il nous enlève moins dix parce qu'on parle ! Alors que sur la fiche, au début de l'année, il a marqué moins deux… »* (*Ibid.*, p 275, l. 125).

De fait, plus que le dispositif en lui-même, c'est la façon dont Samuel le gère qui pose problème à ces élèves : « *Donc il faudrait installer des nouvelles règles : on n'a pas de permis à points, ou alors on a un permis à points, mais il suit vraiment ce qu'il donne au début de l'année. Parce que là, vraiment…* » (*Ibid.*, p 279, l. 302).

Le sentiment d'injustice généré par l'inconstance des pratiques, variables en fonction des situations, trouve un écho dans le discours des élèves d'un autre groupe qui, à leur tour, relèvent un manque d'équité dans le système et sa mise en œuvre :

> *« Parce que moi, l'autre fois, y'en a un qui m'a traité de fils de pute ! C'était pas marrant. Il a même pas perdu de points.*
> - ***Et comment ça se fait ?***
> - *Oui, c'est vrai, il a pas perdu de points.*
> - *Moi des fois, avec mes copains, quand on fait semblant de se taper… eh ben on perd des points. Et là, il me traite d'un gros mot et il perd pas de points, c'est pas normal !*
> - ***Et comment ça se fait qu'il n'a pas perdu de points ?***
> - *Ben je sais pas !*
> - ***Tu l'as dit, toi ?***
> - *Oui.*
> - ***Au maître ?***
> - *Non, à sa maîtresse à lui.*
> - ***Ah, mais peut-être qu'ils n'ont pas le système des points, eux ?***
> - *Si ! Ils l'ont !*
> - *Mais des fois c'est pas normal, parce que moi je fais rien et je perds moins cinq, et des fois eux, ils font des super gros mots, et ils ont pas moins cinq ! »* (Annexe 32, p 298, l. 104).

Ainsi, certains élèves nourrissent un sentiment d'injustice envers leur enseignant, du fait des règles ou du barème de points du permis qui seraient modifiés selon les humeurs de Samuel (Annexe 29, p 259, l. 102, p 264, l. 311 ; Annexe 32, p 303, l. 283). Que ces assertions soient fondées ou non, nous n'avons pas les moyens de le vérifier, mais nous relèverons simplement ce ressenti chez ces élèves qui témoignent de leur difficulté à s'abandonner à leur enseignant dans le domaine de la justice.

Ce sentiment d'injustice se double chez certains d'un fort sentiment d'insécurité inhérent à un état de stress constant, selon eux toujours, face à la peur de perdre des points : c'est notamment le cas pour les élèves du groupe 2, dont l'une d'eux va jusqu'à exprimer que « *l'école c'est devenu un… supplice pour certains élèves, de perdre des points, d'être punis… Alors que l'école, c'est vraiment fait pour apprendre, c'est pas pour que… pour nous stresser, de perdre des points…* » (Annexe 30, p 280, l. 334). Et un autre ira jusqu'à confesser qu'il cauchemarde la nuit à cause du stress :

> *« Oui, mais dans certains cas, comme moi… je… je suis vraiment dans le stress chaque jour que je vais à l'école, de perdre des points, parce que pour moi, c'est plus vraiment l'école, parce que… tu apprends… mais t'es pas vraiment tranquille.*
> - ***Tu n'es plus en confiance ?***
> - *Oui voilà : t'es plus tranquille, t'as peur, toujours, t'as tout le temps peur de perdre des points… C'est vraiment…*
> - *Pour dire vraiment, carrément, ben des fois, je cauchemarde… »* (*Ibid.*, l. 339).

Cet élève rêve que Samuel fouette tous les élèves « *sans raison* » (*Ibid.*, l. 353). Ce à quoi une autre répond : « *Mais c'est un rêve ! Mais si on réfléchit bien, dans la réalité, ça peut ressembler ! Sauf qu'il n'y a pas le fouet…* » (*Ibid.*, l. 355).

Ainsi, si l'on peut mettre en doute l'origine effective de ce stress démesuré (les élèves en question sont loin d'être des élèves « modèles »), il n'empêche que l'expression, réelle ou surestimée, de leur mal-être nous semble le signe d'un manque de confiance envers leur enseignant, pour ce qui concerne le domaine de la justice, manque à rattacher à ce qu'ils expriment comme un manque de fiabilité et de constance de la part de Samuel.

Au contraire, dans le domaine des apprentissages, si certains élèves expriment dans cette classe également leur inquiétude à l'idée d'avouer publiquement qu'ils n'ont pas compris un élément de consigne ou d'apprentissage, cette réticence est plutôt fondée sur la honte face au regard des pairs (Annexe 29, p 269, l. 505) ou sur le respect de l'indisponibilité de Samuel qui est occupé avec l'autre niveau de classe (Annexe 30, p 281, l. 383). Pour les autres, la réponse est relativement unanime lorsqu'ils témoignent de leur tendance naturelle à arrêter l'enseignant lorsqu'ils n'ont pas compris quelque chose. Pour l'ensemble des groupes, Samuel est présenté comme une personne ressource (Annexe 31, p 295, l. 506 ; Annexe 32, p 301, l. 219), qui explique bien, de façon répétitive, et qui au final leur « *apprend* [des choses] », et c'est ce qui légitime, selon eux, ses exigences à leur égard (Annexe 30, p 276, l. 163). Ainsi, dans cette classe, les élèves n'ont pas peur de se tromper :

> « ***Et autre chose, est-ce que dans la classe, vous avez peur de vous tromper, ou de dire une bêtise ?***
> - *Ben non, parce que quand je me trompe, il me dit : " Non c'est pas ça, essaie de trouver autre chose. " Alors non, j'ai pas peur.*
> - *Il dit : " L'école c'est pour se tromper, un peu, quand même…" »* (Annexe 31, p 294, l. 466).

Ces indices sont à interpréter, selon nous, comme des signes de confiance dans le domaine des apprentissages, confiance qui fait écho au parti-pris pédagogique de Samuel, et à sa volonté de « *sécuriser* » les élèves. Cette intention générale se réalise particulièrement dans les apprentissages :

> « *Moi, ce que j'essaie de faire, c'est de sécuriser les gamins… Affectivement. Il me semble que* sécuriser *une classe, c'est important. Qu'ils se disent : " C'est bon, le mec… il gère ! Il maitrise ".* […] *D'essayer de paraître inébranlable. D'être quelqu'un sur qui ils peuvent compter. Je pense que c'est important ça. Déjà, ne jamais montrer… tu sais, je te parlais de quelque chose d'assez animal… j'essaye toujours… bon, pas ici, mais quand j'ai un nouveau poste, de ne pas montrer que j'ai peur. Même si je suis inquiet, même si je suis stressé, de ne pas le montrer. D'avoir l'air* à l'aise. » (Annexe 28, p 256, l. 628).

Ici, Samuel fait un lien direct entre la confiance en soi de l'enseignant (même jouée) et la capacité à inspirer confiance aux élèves. Et lorsqu'il parle de sécuriser « *affectivement* » les élèves, c'est selon nous à entendre plutôt dans le sens de « rassurer » donc comme quelque chose qui touche les affects des élèves. Mais alors, il fait bien référence à sa capacité à gérer la classe et le groupe comme une communauté d'apprenants.
De fait, si l'abandon est difficile pour les élèves de Samuel dans le cadre de ce qui touche à la justice, il semble au contraire que dans le domaine des apprentissages cet abandon soit effectif. Ainsi Samuel pourrait être considéré comme un enseignant qui inspire *partiellement* confiance, c'est à dire qui inspire véritablement confiance dans un certain domaine (le domaine des apprentissages), mais très peu, voire pas du tout pour certains élèves, dans un autre (le domaine de la justice).

Assurance

La troisième entrée relevée dans la construction de la confiance touche au crédit accordé de manière généralisée à une institution ou un groupe professionnel, crédit qui génère un sentiment d'assurance tranquille chez l'individu, et qui peut être directement transféré sur la personne de l'enseignant. L'assurance est une confiance *sociale*. De fait, il convient d'étudier ce qui est ou non transféré de l'institution à l'enseignant, du groupe scolaire à l'enseignant, et de la réputation « sociale » et préalable de l'enseignant à lui-même en tant que personne. Une quatrième sous-catégorie mériterait d'être étudiée, la confiance enfantine que les élèves pourraient accorder de fait à l'enseignant (ou non), en tant qu'il est *un adulte*. Mais il aurait pour cela fallu interroger les élèves isolément et établir un profil individualisé pour chacun, ce qui n'a pas été notre cas. De fait, comme nous l'avons déjà indiqué, nous n'analysons pas cette question.

Baptiste exerce dans un milieu « sensible ». Les élèves qui fréquentent l'école sont issus de catégories sociales modestes, voire défavorisées, caractéristiques d'une couche de population qui, selon Eirick Prairat (2011, p 7), nourrit une défiance à l'égard de l'Institution et de l'École. C'est ce que nous confirme un groupe d'élèves de Baptiste, en parlant d'un autre groupe, qui « *font leurs voyous, leurs "caïras"* » (Annexe 22, p 157, l. 572), et qui, nous disent-ils, ne nous feront pas confiance lors de l'entretien : « *là, vous allez interviewer les autres, je suis sûre qu'ils vont dire… Ils auront peur que vous répétiez à Mr.B. Même si vous leur dites : " Je dis rien à Mr.B. ", ils vont pas avoir confiance.* » (*Ibid.*, l. 589). Nous

interprétons à leur suite ceci, comme le signe que ce type d'élèves nous assimile à un membre de l'équipe enseignante, un acteur de l'institution, et qu'à ce titre, nous ne leur inspirons aucune assurance : ils ne sont pas prêts à nous faire confiance de prime abord.

Pourtant, un certain nombre d'élèves nous témoignent en entretien de la confiance qu'ils portent à l'École, en ce qu'elle leur permet de grandir, d'apprendre et d'évoluer positivement :

« ***C'est important pour vous que les maîtres soient là pour vous aider ?***
- *Oui.*
- *Ah ben oui… sinon on s'en sortirait pas… On ferait n'importe quoi…*
- *On aurait des gros problèmes…* » (*Ibid.*, p 151, l. 334).

Difficile de dire exactement si, dans ce contexte, cette confiance généralisée est adressée à l'École en général, ou à cette école en particulier. Toujours est-il que Baptiste est sans doute le bénéficiaire de cette attitude positive envers le système éducatif et/ou l'école où il exerce en particulier. En effet, les élèves interrogés témoignent d'une véritable confiance généralisée et contextualisée dans le cadre spécifique de leur établissement. Ils ont le sentiment d'être scolarisés dans une bonne école, où exercent des enseignants d'excellence : « *Ici, déjà, l'école elle a un très bon niveau, on a des très bons professeurs… Y'en a qui partent, y'en a qui rentrent… mais ceux qui rentrent, ben on sait que ça sera toujours un très bon niveau.* » (*Ibid.*, l. 322). Ces propos sont l'indice d'un *effet établissement*, qui semble jouer en faveur de Baptiste (ou dont Baptiste pourrait lui-même être la source). Dans ce contexte, la défiance institutionnelle relevée par des chercheurs comme Eirick Prairat est sans doute contrebalancée par la confiance que les élèves nourrissent à l'égard de *leur* école. Plus étroitement, Baptiste pense en l'occurrence que ses élèves ont le sentiment d'être dans une « bonne classe » : « *ils ont l'impression de faire partie de… d'une classe particulière, d'une classe d'exception* » (Annexe 21, p 126, l. 363).

Si Baptiste peut lui-même être à l'origine des représentations des élèves sur leur école, c'est qu'il bénéficie à titre individuel d'une très bonne réputation aux yeux des élèves et de leurs parents, de même qu'aux yeux de ses collègues. Ce capital confiance, qui ne vaut pour lui que dans ce contexte, vient de l'image sociale qu'il véhicule, celle d'un enseignant efficace, digne de confiance, et exerçant notamment une autorité inébranlable. De manière générale, Baptiste est considéré, *au préalable*, comme un enseignant particulièrement compétent. C'est ce que confirment plusieurs moments de l'enquête, par exemple lorsqu'une maman d'élève interpelle Baptiste dans la cour à 8H30, le jour de la rentrée : « *Soudain une maman arrête Baptiste : " Monsieur B. ! Vous avez fait une malheureuse ! Elle voulait être avec*

vous. Y'a pas moyen de la changer de classe ? " » (Annexe 7 - jour de rentrée, l'année suivant notre enquête - p 40, l. 30). C'est également ce que dit l'une des élèves de Baptiste en entretien : « *Moi… avant la rentrée… j'étais pressé de savoir dans quelle classe j'étais. Et j'ai cru que j'étais dans l'autre CM2. J'ai fait " Non, non, non ! ". Et j'ai vu que j'étais dans la classe de Mr.B, j'ai fait " Yess ! "* » (Annexe 23, p 167, l. 307).

De façon récurrente, les élèves de Baptiste témoignent en entretien de leur enthousiasme envers lui : « *c'est génial* » (Annexe 25, p 193, l. 120, p 203, l. 542), « *C'est le meilleur prof de l'école* » (*Ibid.*, p 199, l. 396), « *Pour moi, c'est presque le maître parfait* » (*Ibid.*, p 206, l. 654), « *C'est parfait, avec lui* » (*Ibid.*, p 209, l. 806), « *En fait, Mr.B, y'a aucun maître qui lui ressemble, mais dans le bon sens.* » (*Ibid.*, p 202, l. 486). Cet enthousiasme nait certes de la relation que ces élèves ont nouée avec Baptiste au fil de l'année scolaire, mais également du crédit préalable dont Baptiste était doté de par sa réputation et les représentations que les élèves avaient de lui avant de l'avoir comme enseignant.

Bien sûr, en termes de représentations préalables, les élèves ne sont pas unanimes : pour certains, Baptiste était un enseignant effrayant, en grande partie du fait de sa stature imposante et de son autorité reconnue par tous. À ce titre, il ne permettait pas à ces élèves d'être dans une posture d'assurance tranquille préalable. Pour exemple, la première observation dans sa classe (au deuxième jour de classe) nous a permis d'assister à une scène qui dit combien certains élèves n'en menaient pas large face à lui. La récréation vient de sonner, les élèves de Baptiste sont descendus dans la cour et lui est resté en classe :

> « *Trois élèves* [de la classe de Baptiste] *remontent de la cour : ils hésitent visiblement, se dandinent devant la porte ouverte, puis frappent tous les trois ensemble à la porte pour attirer l'attention de Baptiste. Il se retourne : deux d'entre eux se cachent immédiatement. Le troisième, en ligne de mire, et visiblement impressionné lance " bonjour…* [alors qu'il vient de passer 1h30 avec son enseignant] *est-ce qu'on peut prendre le ballon ? ". Baptiste répond : " Non, c'est cet après-midi, pour nous ". Les trois élèves ressortent.* » (Annexe 2, p 9, l. 138).

Cette peur immédiate du physique imposant est également exprimée par les élèves de Baptiste en entretien (Annexe 23, p 167, l. 290 ; Annexe 25, p 199, l. 383). Mais ils ne sont pas dupes : la taille de Baptiste est un élément de sa personne qui n'est pas représentatif de sa personnalité.

> « *En fait, Mr.B il fait pas peur… c'est juste que… Eux* [les plus petits de l'école] *ils ont peur, parce qu'ils sont petits, comparé à lui. Il les regarde comme ça… Enfin… en fait, il est très grand, comme le directeur, eh bien… comme ils sont petits, les CP, les CE1… On va pas dire qu'ils sont minus, mais… ils font 1 mètre, alors que Mr.B il fait 2 mètres. C'est géant.* » (*Ibid.*, p 200, l. 431).

D'ailleurs Baptiste en a lui-même conscience : il sait qu'il impressionne les plus jeunes, qui s'inquiètent à l'idée de venir un jour dans sa classe. Aussi, il veille à rassurer très vite ses nouveaux élèves, de manière à instaurer un cadre de confiance dans la classe :

> *« Si ça se trouve c'est dans leur imaginaire, si ça se trouve il y a une espèce de… il y a un ogre, là, au fond du couloir et puis… Et quand ils y sont, c'est… Certains avaient une peur de rentrer, tu vois ? Et… moi ce que j'ai remarqué, c'est que très très rapidement, ces élèves qui ont peur de rentrer, qui ont peur de… aïe, aïe, aïe, eh ben ils se trouvent, au contraire, vachement rassurés, parce que c'est un cadre, en fait. C'est pas* le grand méchant monsieur du CM2 *qui va leur parler, c'est plutôt quelqu'un qui va leur donner des responsabilités, qui va les prendre pour ce qu'ils sont, et que… Et ça les rassure vachement, et là, c'est des élèves qui s'épanouissent super rapidement et ça, c'est très agréable. J'ai pas d'élève vraiment peureux ou stressé, en fait, dans la classe. »* (Annexe 21, p 121, l. 151).

En effet, si certains sont arrivés avec des représentations empreintes de peur dans la classe de Baptiste, c'est bien dans le cadre de la relation concrète avec leur enseignant, par des indices de sa fiabilité et de sa loyauté, qu'ils en sont arrivés à construire, parfois très vite, ce qui ressemble à une véritable relation de confiance avec lui. :

> *« Moi, c'est … J'avais pas peur d'aller en CM2, mais quand on le voyait crier sur les élèves, on avait les chocottes blanches, on commençait à avoir peur. On partait. Donc moi, quand j'étais en CE2, quand j'ai su que j'allais en CM1 chez Mr.B, j'avais pleuré… J'avais peur, et tout…*
> - ***D'accord. Et quand est-ce que tu t'es rendu compte qu'il n'y avait pas de quoi avoir peur ? Dès le début ? Ou bien ça a pris du temps ?***
> - *À la rentrée des classes. » (*Annexe 22, p 148, l. 232).

Et si pour certains, la peur persiste, c'est plutôt qu'ils nourrissent la peur d'un mythe qu'ils n'ont presque jamais croisé dans la réalité de leur relation :

> *« Moi j'ai peur.*
> - ***Tu as peur de quoi ?***
> - *J'ai peur… j'ai peur qu'il me crie dessus… J'aime pas…*
> - ***Oui, mais il ne crie jamais, apparemment…***
> - *Oui mais voilà : si je fais une bêtise, il va me crier dessus ! »* (*Ibid.*, p 145, l. 114).

De fait, les élèves de Baptiste mesurent l'importance de la confiance dans la relation, et l'impact des représentations et de la réputation sur une future relation, puisqu'ils veulent rassurer les plus petits en prévision de leur éventuelle scolarité dans sa classe en CM2 : « *On leur dit, aux petits " Il est super gentil, Mr.B, n'ayez pas peur de lui "* » (Annexe 25, p 200, l. 414). Ainsi, la taille impressionnante de Baptiste, qui peut être considérée par ses collègues ou des néophytes comme un atout pour l'exercice de l'autorité, se révèle plutôt être un handicap pour l'établissement d'une relation de confiance : c'est là un paradoxe. À analyser l'expérience de Baptiste et de ses élèves, jouer de sa taille, par exemple, pour faire peur, en pensant instaurer son autorité semble plutôt contre-productif.

Comme l'indique très justement une élève en parlant de l'enseignant de CP qui s'époumone sur ses élèves, la peur paralyse et dessert au contraire la relation éducative :

> *« Il crie… mais il crie très fort. La dernière fois, il a fait " QUATRE PLUS SIX ? ÇA FAIT COMBIEN ??????? ". Il criait sur un petit…*
> - *J'imagine la tête des petits CP… En tremblotant, ils peuvent pas répondre, hein ? »* (*Ibid.*, p 201, l. 445).

De fait, si Baptiste ne semble pas bénéficier d'une confiance institutionnelle et généralisée qui lui serait transférée, la confiance générale de ses élèves dans *leur* école lui est au contraire profitable. Et si les premières représentations des élèves à propos de Baptiste le campent comme un enseignant effrayant, cet antidote à la confiance est bien vite balayé par les premiers jours de la relation vécue avec lui, tout comme ces premières représentations sont par ailleurs largement contrebalancées par la réputation de Baptiste qui s'impose, dans les représentations des familles, comme un enseignant fort compétent.

Sandrine, elle, exerce dans une autre école, mais dans le même quartier que Baptiste. Ainsi, leurs élèves sont issus des mêmes catégories sociales. Pourtant, dans le contexte d'exercice de Sandrine, le stéréotype de défiance à l'égard de l'Institution pointé par Eirick Prairat (2011, p 7) semble beaucoup plus présent. En entretien, une seule élève témoigne de son plaisir et de son intérêt à venir à l'école : les autres nous disent que l'école ne sert à rien, ou pas à grand-chose, puisqu'ils connaissent déjà l'essentiel de ce dont ils ont besoin (Annexe 27, p 237-238, l. 376 à 406). Ils estiment en particulier que l'obligation de venir à l'école leur est surtout imposée par leurs parents (*Ibid.*, p 237, l. 359). De fait, l'ensemble de leur discours ne révèle pas une grande confiance en l'École, du fait principalement de sa longueur et de son inutilité, selon eux.

Contextuellement, l'*effet établissement* tend plutôt à confirmer cette attitude vis-à-vis de l'École : le manque de confiance institutionnelle se concrétise dans leur approche de leur propre école. Dans la cour, c'est la loi des pairs qui prévaut, puisque la communauté enseignante ne semble pas à même de les protéger ou de les sécuriser. Selon eux, les enseignants ne font rien en cas de conflit, ce qui oblige les élèves à se défendre seuls : « *Après, à l'école, des fois je me bats, et ils disent : " La prochaine fois que je le vois qui t'embête, je le punis ", mais à chaque fois ils disent ça et… et ils punissent pas !* » (*Ibid.*, p 232, l. 170). La norme instaurée par les élèves consiste donc à ne pas aller se plaindre aux enseignants, au risque sinon de passer pour un délateur ou un peureux (*Ibid.*, l. 173). De fait, aucun élève de CM2 ne va demander aide ou protection aux enseignants, qui ne sont donc

pas considérés comme dignes de confiance dans le règlement des conflits entre pairs. « Aller le dire aux maîtres et maîtresses » est considéré comme une marque de faiblesse, une attitude honteuse. Les élèves de l'école ne semblent pas attendre de protection de la part de leurs enseignants.

En ce qui concerne Sandrine en particulier, aucune occurrence dans le discours des élèves ne nous permet d'établir les caractéristiques de la réputation qu'elle pourrait avoir dans l'école. Lorsque nous questionnons ses élèves sur les représentations qu'ils pouvaient avoir d'elle avant d'arriver dans sa classe, leurs réponses sont évasives et mitigées :

> *« **Est-ce qu'avant d'être dans sa classe, vous saviez comment ça allait se passer avec elle ? Est-ce que vous saviez si c'était une maîtresse sévère ou…***
> - *Moi, avant de passer en CM2, je croyais qu'elle était méchante.*
> - *Non, moi je croyais qu'elle était gentille…*
> - *Moi, je croyais qu'elle était méchante, et après mon grand frère il était dans sa classe, et il m'a dit qu'elle était super gentille…*
> - ***Et quand vous êtes dans la cour, est-ce que vous vous faites une idée de comment sont les autres profs ? Par rapport à comment que vous les voyez dans la cour ? […] ceux que vous n'avez jamais eus, encore. Votre maîtresse, par exemple, avant de l'avoir ? Est-ce que tu te faisais une idée d'elle, par rapport à ce que tu voyais dans la cour ?***
> - *Non.*
> - *Non…*
> - *Moi, pendant les récréations, je regardais personne, je jouais au foot… »* (*Ibid.*, p 235, l. 315).

Difficile de dire, ainsi, si l'image sociale préalable de Sandrine a eu un impact sur son rapport effectif aux élèves. Mais le manque premier de confiance institutionnelle et contextualisée de ses élèves a sans doute défavorisé la construction d'une relation de confiance avec elle dès le début de leur relation éducative.

Samuel, lui, exerce dans un milieu social très différent : l'école, située en milieu rural, accueille un public socialement et économiquement mixte. Pour les élèves de Samuel, au contraire de ceux de Sandrine, l'école a du sens : elle sert notamment à grandir, à apprendre, à avoir un bon métier plus tard (Annexe 29, p 261, l. 184, p 262, l. 208 ; Annexe 31, p 284, l. 41). Cette perspective est pour eux directement corrélée à la nécessité de bien travailler en classe et d'obtenir de bon résultats. L'École est cette institution qui leur permettra d'y arriver :

> *« Moi, aussi, je viens pour travailler et jouer, mais plus pour travailler, parce que sinon, après, quand je serai grand, je vais devenir quoi ?*
> - *Faut pas avoir un boulot de…*
> - *…de naze !*

- *Moi je veux être vétérinaire, mais mon papa il dit qu'il faut que je travaille bien à l'école. Parce que vétérinaire c'est un grand travail.*
- *Moi… moi… moi c'est pour ça que je travaille : c'est pour que je progresse…*
- ***Et tu le sens, que tu progresses ?***
- *Oui. Oui.* » (Annexe 32, p 301, l. 209).

On le comprend, la culture familiale induit chez ces élèves un rapport consenti et surtout confiant à l'École. Cette attitude est notamment ce qui nous avait frappée lors de notre première observation dans l'école de Samuel, par opposition aux deux autres contextes que nous avions préalablement observés, dans les classes de Baptiste et surtout de Sandrine. Voici ce que nous écrivions suite à la première observation dans la classe de Samuel :

> « *Impression générale en fin de journée* **:** *mon ressenti avec ces élèves est très différent de celui avec les élèves des deux autres classes, chez Sandrine ou Baptiste. C'est dans leur " rapport à l'adulte " que tout semble se jouer. Ici, les élèves me tutoient naturellement, me posent des questions : " Toi aussi tu veux devenir maîtresse ? ", ils me sourient, m'appellent par mon prénom… Dans les deux autres classes, ils m'apparaissaient être dans la méfiance du simple fait je sois une adulte, comme si j'étais " dans l'autre camp ", de ce fait.*
> *Ici pourtant, malgré cette proximité, il n'y a ici aucun manque de respect de leur part. De mon ressenti : ici, les élèves ne considèrent pas les adultes " comme des ennemis potentiels ".*
> *D'autre part, ils ont l'air plus jeunes ici que dans les deux autres classes, ils font plus* enfants. » (Annexe 17, p 104, l. 340).

Ainsi, on peut imaginer que la forte confiance institutionnelle dont ces élèves témoignent, influence par ricochet leur attitude dans le cadre contextuel de leur école. Ici, l'*effet établissement* semble à même d'amener l'ensemble des élèves à anticiper une relation confiante avec les enseignants qui les prennent en charge.

Si Samuel ne possède pas une « réputation » à proprement parler, comme Baptiste (ses élèves n'y font aucunement référence), sa fonction sociale de directeur de l'école semble par contre avoir un impact sur les représentations immédiates des élèves : « *Moi au début de l'année, j'avais pas envie d'aller dans sa classe, parce que c'est le directeur, et j'avais peur qu'il soit plus sévère que les autres…* » (Annexe 29, p 270, l. 548). Mais si cette peur a pu inquiéter l'élève qui témoigne, l'attitude clownesque de Samuel dans la classe a bien vite atténué sa crainte.

Ainsi, il est probable que la confiance institutionnelle, contextualisée dans l'école de Samuel, est facilement transférée à Samuel lui-même. Naturellement, Samuel semble bénéficier de ce crédit confiance préalable. C'est la relation effective qui, ensuite, vient confirmer ou ébranler cette confiance *a priori*. Comme nous l'avons évoqué, le cas de Samuel est ambigu. Si son manque de constance et de prévisibilité déconstruit la confiance que les élèves

semblent prêts à lui témoigner *de fait*, la confiance qu'il leur inspire au contraire dans le domaine des apprentissages nous semble directement corrélée à cette confiance préalable et généralisée qui se trouve vraisemblablement transférée sur sa personne, en tant qu'il est l'enseignant de la classe et un représentant de l'Institution. Nous postulons donc que cette confiance forte, mais orientée exclusivement sur la question des apprentissages, se trouve, dans le cas de Samuel, étayée par la confiance généralisée des élèves et qu'elle se renforce *ensuite* dans l'expérience (positive) des apprentissages effectifs des élèves.

Bilan de l'interprétation et niveau de confiance dans les classes

Une lecture interprétative des données recueillies ayant été conduite par catégorie dans chacune des trois classes, il convient à présent de rassembler ces résultats pour chaque classe afin de pouvoir établir le niveau de confiance que nous pensons effectif pour chaque groupe-classe. La difficulté à mesurer quantitativement ce niveau de confiance nous conduit plutôt à *apprécier qualitativement* un degré de confiance dans chaque classe, à partir de nos interprétations. Ainsi, ce degré de confiance pourrait être compris comme une estimation permettant de situer la qualité de la confiance accordée aux enseignants par leurs élèves sur une échelle qualitative allant de l'absence totale de confiance à la confiance aveugle. Plus qu'une mesure précise du niveau de confiance, c'est surtout une appréciation *relative* qui nous sera utile pour la suite de notre réflexion, afin d'être en mesure de comparer le niveau de confiance d'une classe, relativement aux deux autres.

Les élèves de Baptiste sont ceux qui témoignent le plus de confiance à leur enseignant : l'expression spontanée de leur confiance en entretien, la conviction forte qu'il nourrissent à son égard en termes de fiabilité comme de loyauté, l'abandon auquel ils semblent unanimement se laisser aller avec lui, tant en ce qui concerne le domaine de la justice que le domaine des apprentissages, nous conduisent à estimer le niveau de confiance atteint dans cette classe proche d'une confiance aveugle. La méfiance généralisée à l'égard de l'Institution que l'on s'attendrait à trouver chez le profil des élèves de Baptiste est complètement éclipsée par la réputation de l'école et de Baptiste lui-même, l'expérience de la relation vient ensuite renforcer le sentiment de confiance des élèves qui croît rapidement au cours des échanges dans la classe. Ainsi, Baptiste est considéré dans notre enquête comme l'enseignant qui inspire *le plus* confiance.

Inversement, la classe de Sandrine est le lieu où la relation de confiance est *le moins* développée. Si aucune preuve tangible ne nous permet d'établir avec certitude que les élèves

de Sandrine nourrissent de la méfiance à son égard, nous ne trouvons pas non plus d'indice fiable indiquant que Sandrine inspire confiance à ses élèves. En effet, ceux-ci n'expriment pas leur confiance spontanément, ils évoquent son manque de fiabilité, restent peu explicites sur sa loyauté, indiquant par-là l'absence de conviction à son encontre. En lieu et place d'abandon, nous avons rencontré des élèves clairement méfiants envers la capacité de Sandrine, et de l'équipe éducative en général, à les protéger et les sécuriser. Le domaine des apprentissages n'est pas vraiment illustré dans leur discours, ce qui nous conduit à mettre en doute leur penchant à s'abandonner dans ce domaine-là également. Enfin, la méfiance généralisée dont ils témoignent à l'égard de l'École et de leur école nous confirme dans notre estimation d'un niveau de confiance très faible, voire d'une absence de confiance. Les élèves de Sandrine n'ont pas vraiment confiance en elle, et ils expriment globalement le fait qu'il n'y a, à l'école, personne à qui faire confiance.

Le cas de Samuel est encore différent : les réponses des élèves sont mitigées, entre les différents groupes, parfois au sein d'un même groupe. Et selon le sujet du questionnement en entretien, la fluctuation de leurs réponses nous porte à considérer que la confiance qu'ils portent à Samuel est *variable*. En effet, si un bon niveau de confiance peut être établi avec certitude dans le domaine des apprentissages, en lien direct avec la confiance institutionnelle et généralisée des élèves de ce milieu et la loyauté éducative consentie à Samuel par ses élèves, l'expression d'un fort sentiment d'insécurité et d'injustice vient au contraire témoigner d'un manque certain de confiance dans le domaine de la justice. Ce manque est alors à rapprocher du manque de fiabilité de Samuel, décrit par ses élèves qui évoquent au contraire son inconstance et son imprévisibilité. Ainsi, nous établissons que Samuel inspire véritablement confiance dans un certain domaine de sa relation éducative (ce qui concerne les apprentissages en l'occurrence), mais qu'au contraire, il inspire peu, voire pas du tout confiance, dans un autre domaine (le domaine de la justice). Le niveau de confiance dans sa classe est donc variable, non en termes de temporalité, mais bien en termes de champ d'attribution.

Ainsi, ce qui peut sembler paradoxal au premier abord - qu'un enseignant n'inspire que partiellement confiance - s'explique en réalité par la délimitation des champs d'actions que réalise effectivement Samuel. La confiance interpersonnelle engage réciproquement celui qui fait confiance et celui qui est l'objet de la confiance. Pour ce dernier, l'engagement, moral, consiste à répondre aux besoins et aux attentes de fiabilité et de loyauté de celui qui accorde sa confiance. Cette réponse passe nécessairement par des dispositions et des

attitudes prévisibles, puisque la confiance, inductive et expérientielle, se voit renforcée ou affaiblie dans l'expérience de la relation. La *constance* est ainsi un indice, pour celui qui fait confiance, de la fiabilité et de la loyauté de l'autre. Pour inspirer confiance, l'individu doit en général répondre aux attentes, mais de manière constante et systématique. C'est en l'occurrence ce que fait Baptiste avec ses élèves : à leurs yeux, il ne se dérobe jamais, ils peuvent compter sur lui en toutes circonstances.

Sandrine ne répond pas ou très peu. Samuel, lui, répond, mais pas de façon constante : lunatique, versatile, il ne peut être prévisible dans la gestion du groupe, des règles, des conflits, alors qu'il est effectivement constant et fiable sur la question des apprentissages. Du sentiment des élèves, il est toujours là pour eux, il les fait progresser, il ne perd pas patience, et surtout, il ne se détourne pas d'eux pédagogiquement, quand bien même il serait fâché sur la question du comportement. En d'autres termes, Samuel inspire confiance dans le domaine des apprentissages car il s'y montre constant, alors qu'il ne peut pas inspirer confiance dans le domaine de la justice, à cause de son inconstance : puisqu'il sépare nettement ces deux domaines dans sa pratique professionnelle, il ne se montre pas également inconstant dans les deux. Et de leur côté, les élèves trouvent réponse à leurs besoins de façon invariable dans le domaine des apprentissages (Samuel se montre sécurisant, bienveillant, aidant, responsable, compétent), mais ils ne trouvent pas systématiquement réponse à leurs attentes en termes de justice (Samuel se montre inconstant, peu sécurisant, parfois injuste, inéquitable).

6.2.3 Croisement des deux variables : autorité et confiance

L'analyse qualitative des données de terrain nous a donné à voir trois configurations différentes dans les trois classes enquêtées : l'autorité de Baptiste a été qualifiée de silencieuse, efficace et économique, avec un usage uniforme. Elle est corrélée avec un niveau de confiance des élèves qualifié de fort, Baptiste étant évalué comme l'enseignant qui inspire le plus confiance à ses élèves.

L'autorité de Sandrine a été qualifiée d'explicite, peu efficace et coûteuse, avec un usage uniforme. Corrélativement, le niveau de confiance des élèves est évalué comme faible, voire très faible : le profil des élèves de Sandrine étant le même que pour ceux de Baptiste, le niveau de confiance des élèves est considéré comme non déterminé par leur inscription sociale. De fait, Sandrine est considérée comme l'enseignante qui inspire le moins confiance, indépendamment du contexte d'exercice.

L'autorité de Samuel a été qualifiée d'implicite, efficace, et relativement coûteuse, avec un usage variable. Les variations en matière d'amplitude ont montré que l'efficacité de l'autorité de Samuel est particulièrement immédiate dans la gestion des apprentissages. L'autorité démonstrative requise en situation de déséquilibre, parfois fortement amplifiée en termes de posture, s'avère par ailleurs ponctuellement nécessairement dans le cadre de la gestion du groupe et des interactions au sein de la classe. Parallèlement, le niveau de confiance des élèves de sa classe est qualifié de variable : fort dans le domaine des apprentissages, faible dans le domaine de la justice.

Le croisement des deux variables dans ces trois contextes semble donc indiquer qu'un lien entre modalités d'autorité et confiance des élèves puisse être établi : en effet, c'est dans le contexte où la confiance est la plus forte que l'autorité de l'enseignant s'avère la moins coûteuse. Inversement, c'est dans le contexte où la confiance est la plus faible que l'autorité est la plus coûteuse pour l'enseignante. S'il est certain que toutes les situations de déséquilibres ne peuvent être attribuées à un défaut de confiance, inversement, dans ce contexte, l'autorité de l'enseignante ne peut bénéficier de l'appui de la confiance des élèves pour gagner en efficacité. À partir des situations de classe de Baptiste et de Sandrine, il nous semble donc possible d'établir l'existence d'une corrélation entre autorité ordinaire, efficace, et donc économique pour l'enseignant, et forte confiance des élèves, et inversement, l'existence d'une corrélation entre autorité faiblement efficace, donc plutôt démonstrative, et donc coûteuse pour l'enseignant, et faible confiance des élèves. Cette corrélation nous indique alors que la confiance des élèves pourrait être un facteur d'économie pour l'autorité de l'enseignant en facilitant son exercice, ou alors que la confiance des élèves pourrait être le produit d'une autorité efficace. Mais qu'elle soit entendue comme la source ou l'effet d'une autorité efficace et économique, la confiance des élèves a bien à voir avec les modalités d'exercice de l'autorité enseignante. Ces deux exemples, insuffisants pour établir une généralité, nous fournissent cependant une illustration empirique de l'hypothèse avancée et étayée théoriquement en ouverture de cette seconde partie de notre étude : à partir d'une théorisation de la confiance, nous pouvons établir que les élèves en confiance avec Baptiste, lui concèdent eux-mêmes une autorité sur eux, autorité qu'ils sont donc enclins à reconnaitre, ce qui facilite grandement l'exercice de l'autorité pour Baptiste, une autorité qui s'avère donc particulièrement économique pour lui. Inversement, Sandrine doit lutter pour imposer son autorité à des élèves qui ne lui font que peu ou pas confiance : c'est une autorité que Sandrine porte à bout de bras, une autorité qu'elle impose avec toute son énergie, car elle

n'est pas directement consentie par les élèves. Cette tension permanente rend l'exercice de l'autorité particulièrement coûteux pour Sandrine.

Réciproquement, à partir d'une théorisation de l'autorité, nous penchons vers une interprétation différente mais qui produit le même type d'effet : Baptiste, qui a une autorité efficace, donc sécurisante pour les élèves, leur inspire confiance. Inversement, les difficultés de Sandrine à s'imposer en classe ne donnent pas confiance aux élèves qui ne se sentent ni protégés, ni sécurisés par une enseignante qui peine à exercer sa responsabilité éducative.

Ces deux représentations que nous mettons en regard, particulièrement stéréotypées, sont évidemment insuffisantes pour servir d'objectivation rigoureuse à notre hypothèse. Le cas de Samuel, plus complexe, vient appuyer et en même temps affiner ces résultats : l'exercice de l'autorité est pour lui à la fois efficace et coûteux. Efficace, son autorité l'est en particulier dans le domaine des apprentissages avec des élèves qui lui portent, dans ce domaine, une confiance forte. Le cadre imposé est rassurant pour les élèves, qui de leur côté, transfèrent une confiance généralisée en l'École sur leur enseignant et sa capacité à les faire progresser. Simultanément, l'autorité de Samuel s'avère coûteuse pour lui, dans la mesure où pour tout ce qui concerne la gestion du groupe, des interactions, des règles de vie de la classe, Samuel fait preuve d'une inconstance qui déstabilise les élèves, voire les met en insécurité. De fait, dans le domaine de la justice, la confiance des élèves en leur enseignant s'émousse, ce qui contribue en retour à multiplier les déséquilibres dans la classe, obligeant Samuel à user de démonstrations d'autorité parfois explosives qui, sans que cela n'entache leur efficacité, s'avèrent coûteuses pour lui. Ainsi, si le cadre général, scolaire, est bien sécurisant pour les élèves, à l'intérieur de ce cadre, les règles changeantes et l'humeur variable de Samuel plongent les élèves dans l'incertitude. Cette ambivalence n'est pas incompatible avec la nature de la confiance, étant entendu que celle-ci s'instaure *dans un domaine particulier* :

> *« Une telle adhésion première n'est cependant pas incompatible avec l'exercice de la défiance, tout simplement parce que, comme le doute (pour douter il faut pouvoir tenir certaines choses pour certaines), la défiance ne peut pas être générale : lorsque l'on se méfie explicitement d'une chose quelconque, on se fie implicitement à d'autres. Ainsi, dans une interaction, je peux n'accorder aucun crédit aux paroles de l'autre et me méfier de lui, il n'empêche que, sur un autre plan, je me fie à lui et dois le faire »* (Quéré, 2001, p 142).

Ainsi, l'effet circulaire de la confiance sur l'autorité et de l'autorité sur la confiance nous semble le plus adéquat pour clarifier le lien entre autorité et confiance : par un effet de renforcement mutuel (positif ou négatif), les deux relations interagissent et se co-construisent réciproquement. Dans notre interprétation qualitative des données de terrain,

nous repérons une corrélation entre les indices de confiance et des critères d'une relation d'autorité qui semble aller de soi, facile, donc économique, et objectivement implicite : il n'y a alors rien à voir, ou presque, signe que l'autorité fonctionne économiquement. La confiance des élèves semble ainsi participer à leur reconnaissance de l'autorité, l'enseignant fait peu d'efforts pour imposer son autorité, ce sont les élèves eux-mêmes qui l'instaurent et permettent un fonctionnement huilé de la relation d'autorité. En même temps, l'efficacité de cette autorité sécurise et met en confiance les élèves, dans un cercle vertueux. Inversement, les indices de non-confiance sont corrélés à des critères d'une relation d'autorité qui s'instaure avec effort, tension, fatigue, et beaucoup d'éléments visibles, signe d'une autorité qui fonctionne, mais de façon coûteuse pour l'enseignant. Dans ce cas, la reconnaissance des élèves ne s'appuie pas sur la confiance, donc l'enseignant peine à légitimer son autorité aux yeux des élèves, et cela lui demande plus d'énergie. La relation d'autorité, qui s'établit essentiellement à la force de l'enseignant, n'est pas de celles qui rassurent : dans un cercle vicieux la confiance, déjà faible, ou inexistante, ne trouve pas de prise pour grandir.

Baptiste est bien conscient de cette corrélation, puisqu'il nous l'a suggéré en entretien en faisant un lien, évident pour lui, entre la reconnaissance de l'autorité par les élèves et la capacité de l'enseignant à inspirer confiance : « *Personne ne te remettra en question, déjà, sur ta notion d'autorité. Parce qu'il peut bien se passer ce qu'il veut, si les petits avancent, ben c'est ce qu'il faut. Et de la même manière, les petits auront toujours confiance en toi, parce que tu les fais avancer.* » (Annexe 21, p 139, l. 879). La conscience de cette corrélation influence sans aucun doute la pratique professionnelle de Baptiste. À son tour, Samuel exprime aussi sa lucidité sur cette corrélation, mais sans que cela n'induise des modifications dans sa pratique :

> « ***Ce qui est fou, c'est que quand on entend les instits parler d'autorité, on a l'impression que la rigueur, la régularité, c'est une condition sine qua non pour instaurer son autorité.***
> - *Non, ça aide.*
> - ***Toi, j'ai l'impression que tu fais autrement, et pourtant, ça ne sape pas ton autorité.***
> - *Du coup, je le paie cher… Ça me demande beaucoup plus d'énergie. Il y a des fois où je me dis : " Putain ! T'es con, tu aurais plus préparé, t'aurais plus blindé, t'aurais pas fait le couillon, tu serais moins crevé le soir ". Parce que tu as moins à ramer* […] » (Annexe 28, p 248, l. 306).

De fait, l'interprétation qualitative des données de l'enquête nous permet bien d'illustrer, et donc de valider empiriquement l'hypothèse d'un lien étroit entre relation d'autorité éducative et relation de confiance. Cela ne signifie pas que l'autorité de l'enseignant n'aurait sa source

que dans la confiance des élèves. Le modèle théorisé en première partie atteste le contraire. Mais ce que l'approche théorique du concept de confiance nous a permis d'étayer théoriquement se voit ici confirmé empiriquement : dans une boucle de causalités réciproques, la relation d'autorité éducative favorise la confiance des élèves en les sécurisant, et la confiance des élèves favorise leur reconnaissance de l'autorité, en les mettant dans une « *attitude réceptive* » qui nourrit la « *tendance* » (Bovet, 1911, p 62) qui les porte à choisir d'adhérer aux exigences de l'autorité.

Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de deuxième partie.

Actualisation du postulat

Le questionnement préalable qui nous a conduit à formuler l'hypothèse de la confiance interpersonnelle, et la confiance des élèves en particulier, comme un élément souterrain du système la relation d'autorité éducative, consistait à rechercher ce qui disposait un élève à être dans une attitude réceptive vis-à-vis de son enseignant, attitude qui serait à même de nourrir la tendance qui l'oblige, intérieurement, à choisir d'obéir. Dit autrement, nous suggérions que la confiance que lui inspire son enseignant pourrait être un élément subsidiaire - le chainon manquant - entre sa reconnaissance de l'autorité et son obéissance. Une approche conceptuelle de la confiance doublée d'une lecture sélective des théories de l'autorité nous a permis de confirmer le lien étroit entre ces deux types de relations, et une interprétation qualitative des données de notre enquête nous a permis de valider empiriquement notre hypothèse. La première interrogation explicite que nous formulions questionnait la place et le rôle de la confiance de l'élève dans le système, si notre hypothèse venait à être vérifiée. Si la confiance de l'élève est bien un élément du système, est-elle pour autant un élément nécessaire ou s'avère-t-elle n'être qu'un additif ? L'examen des données nous conduit à postuler, au vu notamment des situations de Sandrine et de Samuel, que la confiance n'est pas indispensable à l'instauration d'une relation d'autorité éducative, qui fonctionne même lorsque la confiance est faible ou fait défaut. Mais pour autant, la confiance n'est pas inutile : elle vient huiler les rouages du système, qui fonctionne de manière économique pour l'enseignant lorsque la confiance est solidement instaurée. La confiance interpersonnelle joue donc un rôle dans le processus d'autorité, même si la reconnaissance de l'autorité par l'élève n'a pas sa source uniquement dans la confiance qu'il porte à son enseignant. Un enseignant peut exercer son autorité même sans l'appui de la confiance des élèves, mais c'est alors une autorité qui s'avère plus coûteuse pour lui.

Notre seconde interrogation portait sur le processus même qui lie confiance et autorité : la confiance des élèves est-elle un facteur (d'économie) ou un effet d'une relation d'autorité éducative efficace ? Notre réponse est ici moins formelle : aucun élément ne nous permet d'établir clairement si la confiance des élèves précède ou procède d'une relation d'autorité éducative efficace. Notre étude ne nous permet pas d'établir objectivement si l'une ou l'autre

de l'autorité ou de la confiance est *première*. Mais nous penchons vers une explication qui postule un lien de causalité circulaire, la confiance des élèves facilitant l'autorité de l'enseignant, et l'autorité de l'enseignant favorisant la confiance des élèves, corrélativement. Ainsi, la confiance interpersonnelle serait une modalité de fonctionnement de la relation d'autorité éducative, facilitant l'équilibration du système : en permettant à la relation d'autorité éducative de se construire *avec* l'élève, et non *malgré* lui, la confiance permettrait au système dans son ensemble de fonctionner avec moins de frictions, de déséquilibres ou d'énergie dépensée du côté de l'enseignant. En même temps, la relation d'autorité éducative installerait la confiance en rassurant et en développant un sentiment de sécurité chez l'élève, un sentiment dont l'élève pourrait attribuer la source à son enseignant, ce qui renforcerait en retour sa propre reconnaissance de l'autorité enseignante. Ainsi, confiance et autorité semblent se co-construire dans un mouvement de renforcement mutuel.

Rien de vraiment neuf, pour autant, dans ce postulat : les discours actuels sur l'autorité sont bien souvent articulés à la question de la confiance. Sébastien Clerc nous enjoint, en particulier, de créer un « *climat de confiance et de travail dans la classe* » pour tenir sa classe (Clerc & Michaud, 2010, p 18). Un regard sur l'évolution des textes institutionnels vient par ailleurs confirmer cette idée dans l'air du temps. En effet, les compétences à acquérir et à maitriser par les professeurs pour l'exercice de leur métier sont décrites dans les référentiels de compétences à destination, notamment, des futurs enseignants[1]. Arrêtons-nous sur les textes de 2010 et de 2013 qui marquent une évolution significative à notre sens. Les attendus en matière d'exercice de l'autorité enseignante y sont décrits de manière sporadique, puisque le terme même d'« autorité » n'apparait qu'une seule fois dans chaque texte, dans les propos introductifs. Dans aucun de ces deux textes, le terme n'est utilisé dans la description proprement dite des compétences des professeurs. Le texte de 2010 fait explicitement apparaitre le terme de « *sanction* » dans la description de la première compétence, qui décrit l'éthique professorale (« *le professeur est capable de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit* »), mais le terme disparait dans celui de 2013, au profit de la formule suivante : le professeur doit « *contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires* » (compétence 6, portant sur l'éthique également). Plus significatif encore, la description des compétences relatives à l'organisation du travail et des apprentissages mobilise, dans les

[1] L'arrêté du 12 mai 2010 (MEN, 2010) pose les dix compétences à acquérir et à maîtriser par les professeurs pour l'exercice de leur métier. L'arrêté du 25 juillet 2013 (MEN, 2013) porte à dix-neuf le nombre de ces compétences.

deux textes, la notion de *fonctionnement de la classe* : dans le texte de 2010, les connaissances, compétences et attitudes de l'enseignant doivent l'amener à gérer le groupe et faire face au conflit afin d'instaurer un climat de travail serein pour les élèves (compétence 5). Mais dans le texte de 2013, le terme « *conflit* » a disparu, au profit de la mention « *sécurité physique et affective* » des élèves, et l'indication « *relation de confiance et de bienveillance* » apparaît (compétence P4). Ainsi, le discours institutionnel vise, à notre sens, à parer la fonction d'autorité enseignante d'une connotation positive en l'associant aux concepts de confiance et de bienveillance (Beretti, 2019). Les conflits, les sanctions et la sécurité, rattachés à une interprétation de l'autorité comme *surveillance* dans le référentiel de 2010 ont fait place à la bienveillance, la confiance, la sécurité et la sûreté dans celui de 2013. L'image d'une autorité contraignante, construite *malgré* les élèves, a ainsi fait place à une autorité de *bonneveillance* (Marcelli, 2003), construite *avec* et *pour* les élèves, signe que le concept d'autorité évolue (ou que l'institution souhaite le voir évoluer) dans les représentations. Et cette évolution n'est pas sourde à une prise en compte de la confiance dans l'établissement d'une relation d'autorité éducative.

Pour autant, ni les textes institutionnels, ni les réflexions théoriques sur la confiance ou l'autorité, ni notre propre exploration empirique ne nous permettent encore de répondre à la troisième interrogation que nous posions en ouverture de cette seconde partie : si la confiance des élèves permet de faciliter le fonctionnement de la relation d'autorité éducative, l'enseignant peut-il, lui, agir d'une quelconque manière pour favoriser cette confiance ? Que doit, que peut faire (dire, être, montrer) l'enseignant pour inspirer confiance ?

État du questionnement

La reconnaissance de l'autorité par l'élève ne trouve pas sa source uniquement dans la confiance qu'il peut porter à son enseignant, mais nous l'avons vu, un élève en confiance est plus enclin à adhérer aux exigences de l'autorité, en ce qu'elles sont portées par quelqu'un en qui il a confiance. Alors, l'exercice de l'autorité s'avère plus économique pour l'enseignant. Un déplacement du questionnement nous semble alors opportun : comment se construit cette confiance de l'élève, qui participe à sa reconnaissance, clé de voûte du système dans son ensemble ? L'enseignant peut-il d'une manière ou d'une autre intervenir sur cette construction qui relève toujours, *in fine*, de la subjectivité de l'élève ? Que font, que sont, que disent les enseignants qui inspirent confiance ? Que donnent-ils à voir ? Quelles postures, quelles attitudes, quelles mises en scène et en regards, chez un enseignant,

favorisent ce processus de confiance, plutôt que de méfiance, voire de défiance ? Quelle perception les élèves ont-ils de tous ces facteurs ? Comment les élèves interprètent-ils ce qui se donne à voir et à entendre ?

Dit autrement, la construction d'une relation d'autorité éducative peut-elle se jouer aussi, à travers la construction d'une relation de confiance ? Et jusqu'où l'enseignant peut-il y participer, en *travaillant* à inspirer confiance ?

La poursuite de notre travail s'oriente donc vers l'étude des facteurs favorisant la confiance interpersonnelle dans le cadre de la relation scolaire et l'exploration de l'assise que fournit cette confiance des élèves à la relation d'autorité éducative qui se construit.

Troisième Partie. Exploration de la construction d'une relation d'autorité éducative étayée par la confiance des élèves.

Qu'est-ce qui favorise la confiance des élèves dans la relation éducative ?

Un retour à la question des pratiques nous conduit à relever que dans la formation des enseignants (dans la formation initiale comme dans la littérature à destination des enseignants débutants en particulier), les conseils d'experts portent essentiellement sur le développement de la capacité personnelle à inspirer ou à imposer l'autorité (Clerc & Michaud, 2010 ; Gelin, 2012). Sur un ton qui s'efforce de bannir toute tonalité injonctive, l'exemplarité de quelques praticiens est tout de même présentée comme un modèle d'efficacité à même de favoriser la crédibilité de l'enseignant qui s'aviserait de reproduire les savoir-faire donnés en exemple. Exclusivement centrés sur la gestuelle et la posture de l'enseignant, les conseils sur la tenue de classe visent à exposer un ensemble de compétences techniques à même de *produire* l'autorité enseignante. Mais des élèves, il n'est jamais question autrement que dans leur *fonction de récepteur* de l'autorité : comment perçoivent-ils l'enseignant qui produit ces gestes ? Le trouvent-ils crédible ? Pourquoi ? L'élève est pensé comme objet de la relation, jamais comme sujet, car de sa reconnaissance (et de ce qui la favorise), il n'est jamais question : sa fonction *active* dans la relation d'autorité n'est que rarement évoquée, l'influence de son ressenti n'est pas prise en compte dans la relation d'autorité éducative entendue comme processus relationnel. À notre sens, c'est fort dommageable, car si la reconnaissance de l'élève est bien reconnue comme nécessaire, rien n'indique, en général, comment la favoriser.

Parallèlement, et tout logiquement, la littérature n'aborde que rarement, dans le domaine de l'éducation, la question de la confiance du côté des élèves autrement qu'au travers d'une focalisation sur leur confiance en soi. Reconnue comme essentielle dans le développement cognitif et psychique de l'élève, la littérature pédagogique évoque souvent des axes pratiques permettant de favoriser la confiance en soi chez les élèves dans le domaine des apprentissages. Une autre perspective, souvent philosophique, consiste à reconnaitre la nécessité d'une *autorité de confiance*, mais toujours sous l'angle - et à l'initiative - de celui

qui incarne l'autorité : dans un circuit de confiance réciproque, « faire confiance » s'avère une exigence pour l'enseignant.

> *« Si le cadre est assuré, on peut se passer de la méfiance à l'égard d'autrui comme hypothèse* a priori. *Non pas* exiger *que les élèves nous fassent confiance - on l'espère sans doute -, mais penser que cette confiance se construit aussi du fait que nous soyons capables de* leur faire *confiance : c'est de confiance qu'il s'agirait de " faire preuve ", en pensant que c'est depuis la place de garant que s'amorce la réciprocité attendue, que se désamorcent (ou s'amorcent) méfiances comme confiances : cela dépend de " nous " à cette place. »* (Cornu, 2005, p 424).

De fait, nous ne trouvons nulle trace, en pédagogie notamment, de recherches ou de discours pédagogiques visant à expliquer les processus relationnels qui permettent, du point de vue de la pratique enseignante, de travailler - au-delà de la réciprocité - à inspirer confiance aux élèves, ni de l'intérêt de cette démarche. Est-ce à dire que c'est chose impossible à mettre en œuvre ?

À notre sens, ce n'est pas l'inanité du projet qui explique cette absence, mais plutôt une forme de tabou : travailler à inspirer confiance reviendrait, pour un enseignant, à entrer dans une démarche manipulatoire, ce qui serait peu conforme à l'éthique enseignante. En effet, d'autres champs se saisissent avec moins de réticence de ce dessein : le champs d'application du management (management commercial, management de projet, management stratégique, management participatif, etc.) explore sans réserve les techniques de gestion d'équipe en entreprise, qui s'attellent à développer la confiance des salariés en leur dirigeant dans le but d'instaurer et de légitimer son autorité à leurs yeux. Un exemple parmi de nombreux autres : un article[1] sur le site *dynamic-mag.com* propose le « Pari de la confiance », une manière de développer la cohésion entre manager et collaborateurs, une stratégie « *win-win* » qui permet, par l'instauration d'un climat de confiance, d'*engager* les salariés qui « *sont* [alors] *prêts à s'investir dans la réussite d'un projet collectif dont ils sont fiers* ». De fait, dans le monde de l'entreprise, non seulement les techniques de *leadership* visant à inspirer confiance sont étudiées, mais l'intérêt d'étayer une relation d'autorité par une relation de confiance interpersonnelle est mis en lumière.

Sans aller jusqu'à transposer ces techniques de management à l'univers éducatif et à la relation scolaire, notre réflexion dans ce troisième volet de l'étude s'attachera à penser l'interaction entre relation d'autorité éducative et relation de confiance au sein du système

[1] L'équipe dynamique entrepreneuriale. (2018). Réinventer le management : le pari de la confiance. *Dynamic-mag.* En ligne http://www.dynamique-mag.com/article/reinventer-le-management-le-pari-de-la-confiance.3399

de l'autorité. Pour ce faire, cette dernière partie de l'étude sera consacrée à l'exploration de ce qui concourt à favoriser la confiance des élèves dans une classe et à l'étude de ses effets sur la relation d'autorité éducative. Cette partie ne constitue donc pas un apport central dans notre réflexion. Il s'agit plutôt d'apporter un complément aux analyses de la seconde partie, analyses qui nous ont permis d'établir que le système de l'autorité éducative gagne à s'accompagner d'un système de confiance. Ainsi, nous nous contenterons, ici, de mettre en lumière les éléments saillants nous permettant de comprendre, dans les situations éducatives, ce qui favorise la confiance des élèves. Comme depuis le début de notre travail, nous aborderons donc relation d'autorité et relation de confiance dans toute leur complexité, c'est à dire en intégrant également le point de vue de l'élève. Pour cela nous commencerons par exposer les modalités de notre démarche (Chapitre 7) avant de nous consacrer à l'exposition de nos propositions (chapitre 8). Un dernier bilan d'étape servira de clôture à cette troisième et dernière partie de l'étude, afin de recenser le questionnement mobilisé dans cette partie et les interrogations qui restent encore en suspens au terme de notre étude.

Chapitre 7. Une démarche exploratoire

Dans la continuité de la démarche engagée au début de notre thèse, qui visait à définir la relation d'autorité comme un système relationnel complexe et dynamique, l'exploration de ce qui génère la confiance de l'enfant et de ce que cette confiance peut produire sur la relation d'autorité éducative se focalisera sur les éléments significatifs de ces relations dans la classe, envisagée comme un écosystème complexe. Ici encore, le point de vue de l'élève, des élèves, sera une entrée d'importance pour notre étude. Notre résultat au terme de la seconde partie - une relation d'autorité éducative permet d'instaurer la confiance et en même temps, la confiance qu'un élève place en son enseignant l'oblige, et vient renforcer la relation d'autorité éducative - repose sur le concept de double engagement réciproque : l'élève tend à obéir à l'enseignant en qui il a confiance, car en s'abandonnant à lui, il lui confère de lui-même une autorité sur sa personne. Ce processus, réflexe de survie chez le tout petit qui s'abandonne aux adultes qui le prennent en charge, se met en place différemment au fur et à mesure que l'enfant avance en âge, et en particulier en dehors de la relation familiale. Passée la toute petite enfance, la confiance accordée par un enfant à un adulte ne doit plus rien à sa survie, et l'adulte qui peut inspirer confiance est celui qui répond, non plus à ses besoins vitaux, mais à ses attentes. La relation de confiance, comme la relation d'autorité, n'a rien de naturel ni d'automatique : c'est une *relation* qui se construit dans le temps et l'expérience. L'exploration de cette construction, et en particulier de ce qui la favorise, sera essentiellement étayée par une nouvelle lecture des données préalablement recueillies dans le cadre de notre enquête. Comprendre comment nait la confiance d'un élève, ce qui est *concrètement* à l'origine de cette confiance dans une classe et dans quelle mesure cette confiance peut servir la relation d'autorité éducative, sera notre objectif dans une démarche d'analyse empirique.

Postulat de départ et questionnement

Le choix de cette démarche repose sur le postulat que le processus de construction de la confiance dans une classe suit un cheminement rationnel : comme dans toute relation sociale,

dans le contexte scolaire, l'élève développe des attentes générales. La première de ces attentes est à attribuer à « *la valeur existentielle conférée à la confiance* » (Sheets-Johnstone, 2006, p 38). Dans ses relations, l'individu cherche à réduire l'angoisse de la menace potentielle que représente l'inconnu. Faire confiance est une attente *a minima*, car l'état de confiance - un sentiment de sérénité, de sécurité - diminue l'inquiétude à propos de l'autre et des autres. Mais dans le contexte particulier de la classe, l'élève nourrit également des attentes spécifiques, qu'il conviendra d'objectiver. Notre postulat est le suivant : la personne qui répond à ces attentes par des gages et des preuves de sa fiabilité et de sa loyauté, est une personne qui peut inspirer confiance. L'effet de cette confiance, lorsqu'elle nait, est double[1] : lorsqu'un enseignant inspire confiance à un élève, cela produit un effet sur l'élève lui-même - un sentiment global de sérénité intérieure -, et cela produit un effet sur la relation interpersonnelle - l'enseignant qui inspire confiance est investi *par l'élève* d'une autorité sur lui-même -, ce qui favorise la relation d'autorité éducative. De fait, la capacité d'un enseignant à inspirer confiance est formée dans un certain contexte (le contexte scolaire) et recèle en même temps une dimension personnelle. Dit autrement, l'enseignant qui favorise l'instauration d'une relation de confiance travaille en même temps (en partie bien sûr) à la construction de la relation d'autorité éducative.

Mais jusqu'où l'enseignant peut-il agir et travailler à inspirer confiance ? Pour rappel, nous avons montré en deuxième partie que la confiance peut être comprise comme un phénomène cognitif et sensible à la fois, qui se compose de trois aspects : la *conviction*, une forme de savoir qui conduit à former des attentes envers autrui, de fiabilité de comportement et de loyauté des intentions, l'*abandon*, qui relève d'une forme de foi envers l'autre, et l'*assurance* qui consiste à transférer un certain crédit, une confiance sociale à l'égard d'une catégorie sociale de personnes, à un individu qui la représente. Et en effet, si un enseignant peut, dans une certaine mesure, travailler à inspirer confiance en étant fiable (constant) et en se montrant loyal (il peut ainsi générer une croyance chez l'élève, à même de donner naissance à la conviction de celui-ci), il ne peut pas contrôler ce qui touche au second aspect de la confiance (la foi, qui confine à l'abandon) : dans ce domaine, l'élève est l'acteur principal. Quant à la troisième composante de la confiance, c'est la « culture » de l'élève qui peut construire une confiance sociale et généralisée, confiance sur laquelle l'enseignant n'a pas

[1] Comme nous l'avons montré dans la partie consacrée à une première définition théorique de la confiance interpersonnelle (p 198), en particulier avec des effets sur l'être à l'autre (p 202) et sur l'être à soi (p 206).

de prise autrement qu'à travailler sa propre réputation. Notre démarche exploratoire sera donc attentive à identifier ce sur quoi l'enseignant peut travailler pour inspirer une confiance propre à favoriser la reconnaissance de son autorité par les élèves, et ce sur quoi il n'a pas de prise.

Comment la confiance des élèves se construit-elle ? Quelle est la marge d'action possible pour l'enseignant dans cette construction ? Comment la confiance des élèves sert-elle la relation d'autorité éducative ? Voilà notre questionnement dans cette dernière étape de notre réflexion.

7. 1 Précisions méthodologiques : procédés d'analyse propres à ce troisième volet de l'étude

Une approche empirique est nécessaire dans la poursuite de notre objectif. Mettre au jour le dire et le faire dans les pratiques enseignantes se fera par une analyse des observations réalisées, et une lecture interprétative des entretiens nous permettra d'approcher l'inobservable des situations concrètes : les intentions et le degré de conscientisation des enseignants, et la perception et l'interprétation des élèves au regard de ces pratiques. Comprendre les attentes des élèves et la façon dont l'attitude des enseignants est susceptible, ou non, d'y répondre passe nécessairement par une analyse de leur discours.

Notre examen sera donc entièrement focalisé sur les échanges dans le cadre de la relation interpersonnelle, dans une tentative de rendre intelligible les processus d'intentions-interprétation, et l'adéquation ou les écarts possibles entre les attentes des élèves et les réponses à ces attentes, données par les enseignants.

Les données retenues et analysées

Nous nous attacherons donc à mettre au jour ce qui, dans la pratique des enseignants (l'être, le dire, le faire) témoigne d'une posture propre à inspirer confiance, en rassurant les élèves. Deux axes particulièrement, retiendront notre attention, qui correspondent aux attentes de celui qui fait confiance : la fiabilité et la loyauté. De fait, l'analyse des dispositions d'un enseignant à *inspirer* confiance envisagera deux modalités :

- Les gages (le dire) et les preuves (le faire) de crédibilité et de fiabilité que l'enseignant donne à voir et à entendre, qui indiquent aux élèves qu'il est une personne sur qui ils peuvent compter.
- Les gages et les preuves de son intégrité et de sa bienveillance à l'encontre des élèves, qui le présentent à leurs yeux comme une personne loyale, honnête, morale, équitable, et dont les intentions sont tournées vers le bien des élèves.

Les observations donneront ainsi à voir et à entendre un certain nombre de tentatives, conscientes ou non, des enseignants pour inspirer confiance, par des paroles, des gestes, des attitudes, susceptibles de favoriser la confiance des élèves. Baptiste en général et Samuel dans le domaine des apprentissages, seront en particulier l'objet de cette focalisation. Il ne s'agira pas de considérer que tout ce que fait ou dit Baptiste, par exemple, génère la confiance de ses élèves, mais d'analyser, *dans* ce que fait Baptiste, ce qui est susceptible de répondre aux attentes et donc de susciter la confiance de ses élèves. Par ailleurs, les discours des enseignants seront notre source principale pour mettre au jour leurs intentions dans ce domaine, s'ils en ont, et pour mesurer leur niveau de conscientisation dans la concrétisation de ces dispositions et dispositifs.

Mais la confiance ne se décrète pas, elle se gagne. C'est là toute la difficulté de cette relation en construction. Il nous faudra donc nous attarder à comprendre ce que ces pratiques enseignantes développent, inspirent, provoquent, chez leurs élèves. L'observation trouve ici ses limites : ce qui se voit ne dit pas comment les élèves le perçoivent. Une analyse du discours des élèves est alors nécessaire, pour tenter de comprendre comment ceux-ci ressentent et interprètent ce qu'ils reçoivent de leur enseignant. Que les gages soient interprétés comme des preuves ne dépend plus de l'enseignant mais de ses élèves. Notre réflexion se tournera donc sur les différents sentiments générés par la relation, et les perceptions que les élèves en ont. Nous tenterons d'interpréter les sentiments que la posture enseignante peut déclencher chez un élève, des sentiments qui participent à construire sa confiance, dès lors que l'élève les vit comme une réponse à ses attentes. Enfin, nous interrogerons l'impact de la confiance ainsi établie dans le processus de construction de la relation d'autorité éducative.

Inversement, nous n'oublierons pas de focaliser notre attention sur les facteurs qui *ne favorisent pas* la confiance. L'intérêt de cette exploration est évidemment de mettre également en lumière, de façon empirique, comment le dire et le faire de l'enseignant *a contrario* peuvent générer une non-confiance des élèves, comment un enseignant peut ne

pas combler les besoins ou les attentes des élèves, et pourquoi, dans ces cas-là, la construction de la confiance est impossible, ce qui va rendre la relation d'autorité éducative plus coûteuse pour l'enseignant. Les classes de Samuel, dans le domaine de la justice, et de Sandrine, seront le plus souvent la source de notre exploration dans cette perspective.
Ainsi, c'est une troisième lecture qualitative-interprétative de l'ensemble des données de notre enquête que nous proposons ici.

Cadre théorique pour l'interprétation des données.

Le cadre théorique qui servira notre interprétation qualitative a été élaboré dans un premier temps à partir du cadre construit pour l'analyse précédente de la confiance dans les classes, en vue de la validation de notre hypothèse. Les « domaines » envisagés - domaine de la justice et domaine des apprentissages - nous ont paru judicieux au départ pour catégoriser l'ensemble des facteurs que nous tentions d'ordonner. Bien vite, une première tentative de classement des données pour cette troisième partie a montré l'insuffisance de ce cadre. Une multitude de données n'entraient dans aucune de ces deux catégories. C'est le cas en particulier des premières minutes de classe, les matins, où nous avons observé les enseignants qui veillaient à accueillir individuellement tous les élèves de leur classe, chacun à leur manière, mais toujours avec une attention particulière (Sandrine : annexe 9, p 53, l. 1 ; Baptiste : annexe 3, p 15, l. 5 ; Samuel : annexe 17, p 97, l. 24).
La lecture de la thèse d'Axel Honneth à propos des luttes sociales pour la reconnaissance (2000) nous a alors permis d'enrichir et de préciser ce cadre en nous permettant d'envisager un troisième domaine qui concerne l'individu en tant que personne, dans une relation interpersonnelle. Une nouvelle analyse des données a donc été conduite, cette fois-ci à partir d'un triptyque de catégories conceptuelles directement inspirées de la thèse d'Honneth. De fait, l'analyse des données qui fut, ici encore, nous le rappelons, postérieure à leur collecte, est objectivée par une catégorisation élaborée par enrichissement progressif.
Pour autant, la complexité du processus de construction de la confiance et de son lien avec la relation d'autorité éducative n'est pas mise de côté. Mais pour une meilleure intelligibilité du phénomène, une répartition des facteurs en différentes catégories s'avère nécessaire. De fait, les catégories retenues dans ce travail et pensées à partir de la catégorisation d'Honneth, dont nous ne retenons que l'aspect méthodologique, nous servent de cadre *interprétatif*. La justification et la description précise de l'utilisation que nous faisons du cadre théorique

d'Axel Honneth sera l'objet d'un développement plus conséquent dans la suite de notre présentation méthodologique.

Description des catégories et représentation des données

Les données analysées et interprétées, issues de l'ensemble du corpus (observations en classes, entretiens avec les enseignants et entretiens avec les élèves, pour les trois classes) sont dans un premier temps classées et présentées en trois grandes catégories : la première catégorie concerne la relation interpersonnelle au sein de la classe, envisagée comme une communauté de personnes. La seconde catégorie considère la classe comme une communauté de droit. Et la troisième, enfin, aborde la classe comme une communauté d'apprentissage. Ces trois catégories sont directement inspirées de la catégorisation proposée par Honneth, qui considère successivement l'amour, le droit et l'estime sociale, dans les trois sphères que sont les liens affectifs dans la relation primaire, la reconnaissance du droit dans la relation juridique et la solidarité dans la relation d'adhésion à des valeurs communes.
Chacune de ces catégories est ensuite détaillée en trois sous-catégories dans notre étude : la première évalue l'expérience vécue par l'élève dans la classe à la suite de ce que dit ou fait l'enseignant, la seconde en détermine les effets positifs sur la relation de l'élève à lui-même, et la troisième qualifie le type de confiance en l'enseignant que la catégorie permet à l'élève de développer et la manière dont cette confiance vient étayer la relation d'autorité éducative. De ces trois sous-catégories, seules les deux premières font écho au modèle de reconnaissance intersubjective d'Axel Honneth, la troisième étant un prolongement de la réflexion dans le cadre de notre problématique spécifique. En effet, la première sous-catégorie de l'expérience vécue *dans la classe* reprend le processus de l'expérience intersubjective ou sociale décrit par Honneth dans chacune des trois sphères, et qui conduit un individu à faire l'expérience de la reconnaissance. Dans notre travail, elle indiquera la nature de l'expérience vécue au travers de la relation interpersonnelle dans le cadre de la classe, selon un processus similaire, mais propre à développer les sentiments nécessaires à l'expérience de la confiance. La seconde sous-catégorie traite, dans la thèse d'Honneth, de la relation à soi (« *rapport à soi* », 2000, p 176, « *relation positive à soi* », *Ibid.*, p 201, « *relation pratique à* [soi-même] », *Ibid.*, p 218). Dans la transposition que nous en faisons, la relation positive à soi-même indique en particulier les sentiments et états affectifs que la relation intersubjective génère chez l'élève, lorsqu'elle répond à ses attentes. Notre dernière

sous-catégorie s'attachera à recenser comment la figure de l'enseignant, tel qu'il est perçu par l'élève sur la base de son attitude particulière, permet de développer un type de confiance particulière, dans un « domaine » particulier qui correspond spécifiquement à la catégorie étudiée. En effet, si la confiance de l'élève est une attitude positive *globale* envers son enseignant, nous avons montré précédemment, avec le cas de Samuel, dans quelle mesure cette confiance peut n'être accordée que dans un domaine particulier, alors qu'elle n'est pas en mesure d'apparaitre dans un autre. Pour chaque catégorie, alors, nous montrerons comment cette confiance spécifique entretient un lien particulier avec la relation d'autorité et de quelle manière elle peut venir étayer la construction de la relation d'autorité éducative. La spécificité du contexte scolaire nous porte par ailleurs à adapter sur un autre plan les catégories élaborées par Honneth : la particularité de la relation enseignant / élève inscrite dans une relation enseignant / groupe-classe, nous a conduit à distinguer à l'intérieur de chaque sous-catégorie les éléments qui relèvent d'un rapport individualisé de l'élève à l'enseignant, de ceux qui relèvent d'un rapport collectif enseignant / élèves.

Dernière remarque, si un classement exhaustif de l'ensemble des données du corpus dans ces catégories et sous-catégories a été réalisé dans une phase de travail préalable, l'objectif dans cette troisième partie de l'étude n'est pas de produire la vérification rigoureuse d'une hypothèse : il s'agit pour nous, plutôt, d'objectiver le postulat de la confiance source et effet de la relation d'autorité éducative en même temps, à partir de données empiriques triées et choisies pour leur richesse et leur exemplarité. Ainsi, si l'ensemble du corpus a bien été traité, il ne sera pas présenté dans sa totalité. Seuls quelques extraits significatifs viendront étayer notre propos. Notre projet n'étant pas de rechercher l'exhaustivité dans la représentation des données, nous utiliserons ici nos données de terrain plutôt dans une fonction d'illustration.

7.2 Justification et explicitation de l'utilisation du cadre théorique d'Axel Honneth

Dans *La lutte pour la reconnaissance* (2000), Honneth expose son interprétation des conflits humains dans la perspective d'une *demande de reconnaissance.* Aussi, l'utilisation de son cadre théorique dans une exploration de la construction de la relation d'*autorité* éducative étayée par la *confiance* des élèves dans le cadre scolaire demande à être éclairée.

Une utilisation méthodologique du cadre

Le premier intérêt à transférer le cadre d'analyse d'Honneth à notre étude est un intérêt méthodologique. La thèse du philosophe décrit les trois différents stades du développement du rapport de reconnaissance, par un élargissement successif de la sphère sociale envisagée. Les différents concepts sont ainsi analysés dans un contexte politique et social qui déborde largement le cadre de notre analyse. La catégorisation tripartite utilisée par Honneth repose sur une subdivision de la vie sociale en trois sphères d'interaction : l'auteur se focalise ainsi sur trois cercles sociaux qui, par élargissements successifs, n'inscrivent pas l'individu dans les mêmes « groupes sociaux ». Or dans le cadre des échanges au sein de la classe, le groupe envisagé est toujours le même. Mais différents types de relations s'y déploient. Et c'est précisément sur les types de relation que le cadre d'Axel Honneth vient éclairer notre étude, et enrichir notre première conception de la relation en différents *domaines* : les trois formes de reconnaissance évoquées par l'auteur, l'amour, le droit et l'estime sociale, trouvent un écho et une transposition dans les différents *domaines* d'interaction qu'abrite une classe. Le groupe y développe des échanges distingués en trois grands types : des rapports de personnes à personnes, des rapports civiques et des rapports éducatifs en même temps. De fait, l'écosystème de la classe peut être envisagé simultanément comme une communauté de personnes, une communauté de droit et une communauté d'apprentissage. Là se situe l'emprunt méthodologique fait à la thèse d'Honneth : en fonction du domaine envisagé, l'analyse de la relation se fera sous un jour différent. La complexité des situations scolaires sera de fait, pour les besoins de l'analyse, détaillée selon le triptyque du modèle emprunté à Honneth. Mais cette appropriation se limitera à l'étude de notre objet dans le cadre scolaire : le prolongement que nous proposerons ne sera opérant que dans le cadre éducatif.

Rapport entre reconnaissance, confiance et autorité

Mais l'intelligibilité des échanges que nous apporte ce cadre méthodologique ne justifie pas pour autant le transfert conceptuel que nous nous autorisons : ce cadre d'analyse sert, sous la plume d'Axel Honneth, à expliquer les conflits humains dans une perspective morale par une *demande de reconnaissance*. Comment justifier cet emprunt dans une perspective d'explicitation du lien entre relation de confiance et relation d'autorité éducative ? Quel est le lien conceptuel que l'on peut établir entre reconnaissance, confiance et autorité ?

Le lien conceptuel entre reconnaissance et confiance, s'il n'est pas toujours explicitement mis en lumière par Honneth, est tout de même présent : dans la première sphère (Honneth, 2000, pp 161-181), celle des liens affectifs de la relation primaire, l'individu fait l'expérience de l'attachement affectif. Confirmé dans ses besoins concrets, il prend conscience des relations d'interdépendance qui le lient aux autres. La satisfaction de ses besoins au contact d'autrui lui procure un « *sentiment de bien-être* » et génère un « *attachement émotionnel* » (*Ibid.*, p 164). « *Si l'amour maternel est durable et solide, l'enfant peut s'appuyer sur ce lien intersubjectif pour développer un sentiment de confiance relativement à la satisfaction sociale de ses exigences personnelles* » (*Ibid.*, p 176). Ainsi, l'expérience de la permanence de la sollicitude de l'autre lui procure une « *assurance* » qui n'est « *que la face externe de la certitude acquise que ses besoins seront constamment satisfaits par l'autre, pour qui il possède une valeur unique* » (*Ibid.*, p 177). Sous les mots d'Axel Honneth, dans la relation primaire, l'expérience de la reconnaissance conduit donc à développer la confiance de l'individu en la fiabilité de la personne qui le *reconnait*, une confiance élémentaire qu'Honneth décrit comme une « *strate fondamentale de sécurité émotionnelle* » (*Ibid.*, p 181).

La deuxième sphère (*Ibid.*, pp 182-205), celle de la reconnaissance du droit dans la relation juridique, produit pour l'individu l'expérience de la reconnaissance juridique. Par l'intériorisation d'un *autrui généralisé*, l'individu prend conscience de ses droits *et* de ses obligations envers les autres, puisqu'ils sont porteurs de droits comme lui. De façon réciproque, les autres, soumis aux mêmes obligations, « *garantissent* » (*Ibid.*, p 193) à leur tour les droits de l'individu. Cette « *assurance* » (*Ibid.*, p 183) pour lui que certaines de ses exigences seront satisfaites dans le cadre social repose sur l'intérêt universalisable de tous les membres de la communauté et la reconnaissance d'une compréhension morale partagée entre tous, qui limite les mouvements affectifs de chacun. Ainsi, « *l'individu jouit de certains droits qu'il peut normalement faire respecter en invoquant un pouvoir de sanction investi d'autorité* » (*Ibid.*, p 185). À travers la possibilité d'un recours en justice (*Ibid.*, p 204), l'individu prend conscience et intériorise le concept d'« *ordre légal* » (*Ibid.*, p 185), ce qui signifie, par extension, qu'il place sa confiance dans le système qui garantit ses droits et dans les instances ou les personnes investies d'autorité et du pouvoir de faire respecter ses droits.

Le lien conceptuel entre reconnaissance et confiance est moins évident dans la troisième et plus haute sphère (*Ibid.*, pp 206-221), celle de la solidarité, entendue chez Honneth comme l'adhésion à des valeurs communes, et qui produit l'expérience de l'estime sociale. L'estime

réciproque et individuelle que se portent mutuellement les membres d'une communauté de valeurs permet de mesurer la valeur de chacun, c'est à dire l'importance de ses qualités personnelles *pour autrui* (*Ibid.*, p 206). La reconnaissance commune des sujets selon ces valeurs (les qualités concrètes et particulières) est socialement définie au travers d'un cadre d'orientation symboliquement structuré, dans lequel sont formulées les valeurs et les fins éthiques de la communauté. Ce système de référence est donc historiquement et socialement situé, il permet de mesurer et d'apprécier la valeur sociale des caractéristiques collectives (partagées), mais aussi individuelles (les capacités personnelles, propres à chacun) (*Ibid.*, p 208). C'est donc la culture d'une communauté de valeurs qui fournit les critères de cette estime sociale, en interprétant la perception des fins sociales, et en les présentant publiquement comme particulièrement précieuses pour la communauté. La concrétisation de cette interprétation culturelle complémentaire sert donc de « *système de référence pour apprécier les caractères individuels* » (*Ibid.*, 208). L'évolution historique de nos sociétés a conduit aujourd'hui à une considération sociale *garantie* à chaque homme sans distinction : elle résulte des prestations et capacités individuelles, et de la façon dont l'individu parvient à faire coïncider sa « *réalisation de soi* » et les fins abstraitement définies par la société (*Ibid.*, 213). De fait, nous entendons derrière les propos d'Axel Honneth que l'individu qui *adhère* au système de valeurs qui lui permet de gagner l'estime sociale place sa confiance dans ce système et la culture qui les concrétise, à la fois comme *référence* et comme *garantie* de sa propre estime sociale.

Ainsi, l'ébauche d'un lien entre reconnaissance et confiance est présente dès la thèse d'Honneth. La confiance peut y être envisagée comme un effet de la reconnaissance : l'individu qui fait l'expérience de la reconnaissance tend à placer sa confiance dans ce ou celui qui le reconnait, et dans le système dans lequel le rapport s'inscrit. Aussi, nous saisissons ce lien conceptuel dans l'utilisation que nous ferons du cadre d'Honneth dans notre propre étude : le processus que nous entendons éclaircir s'en voit de fait précisé et enrichi. La demande de reconnaissance est la première attente de l'élève en situation scolaire, une reconnaissance qui le situerait à la fois comme personne, comme sujet de droit et comme membre d'une communauté d'apprentissage partageant des valeurs communes. Lorsque cette attente est satisfaite, faire l'expérience de la reconnaissance dans chacun de ces domaines permet à l'élève de se constituer comme membre de la communauté envisagée, et de développer différents état affectifs et sentiments. L'étude de ces différents sentiments nous permettra de montrer comment, parce qu'il se sent reconnu, l'élève en vient à ressentir

de la confiance en celui qui le reconnait, c'est-à-dire en celui qui répond à ses attentes et qu'il identifie comme source de ces sentiments positifs. Le lien ensuite, entre confiance et autorité a déjà été clarifié : parce qu'il place une confiance spécifique en l'enseignant qui le reconnait selon les domaines envisagés, l'élève en vient à investir l'enseignant d'une autorité sur lui-même, facilitant par-là son exercice de l'autorité. C'est en manifestant sa reconnaissance à l'élève, comme sujet humain, comme sujet de droit et comme sujet d'apprentissage, que l'enseignant inspire confiance à l'élève, et donc assure la relation d'autorité éducative.

L'analyse des facteurs favorisant la confiance des élèves et le prolongement vers la relation d'autorité seront donc proposés en appui sur l'idée principale que celui qui permet l'expérience de la reconnaissance, en satisfaisant les besoins et les attentes de l'élève, inspire confiance. Il reste maintenant à objectiver empiriquement cette proposition, en décrivant le contenu concret de chacun des domaines constituant ce processus.

Transfert et contextualisation du cadre théorique

La thèse d'Axel Honneth s'inscrit dans une approche théorique des mécanismes de la formation de la personnalité humaine. En particulier, Honneth opère systématiquement un retour à la question du rapport à soi dans chacune des sphères analysées. Le choix du cadre théorique d'Honneth pour notre sujet n'est donc pas étranger à cette particularité : l'école est un lieu dédié à la formation de l'individu.

Mais plus encore, l'École est un lieu au croisement des trois sphères analysées par Honneth : en effet, l'école s'adresse à l'enfant en tant qu'individu singulier, membre de la communauté, elle lui doit hospitalité et protection. Mais l'École est en même temps une institution d'État, elle s'adresse au citoyen qu'est l'élève, reconnu comme un semblable dans l'ordre juridique. Enfin, l'École remplit une mission envers l'apprenant, une mission qui s'inscrit dans un univers de valeurs situées, partagées, une mission d'éducation qui vise le développement de l'élève à la fois dans son individuation et dans sa socialisation. L'école est donc partie prenante des trois sphères mobilisées par Honneth, elle s'adresse à la fois à l'enfant, à l'élève et à l'apprenant, elle inscrit l'individu à éduquer à la fois dans une communauté de personnes, dans une communauté de droit et dans une communauté d'apprentissage. Ainsi, au centre des trois domaines, l'école est un lieu qui en lui-même, justifie l'utilisation du cadre théorique emprunté à Honneth.

Mais l'appropriation de ce modèle dans un usage méthodologique doit être clarifiée : le transfert de ce cadre au domaine éducatif implique des modifications apportées au modèle original qu'il convient maintenant de préciser.

7. 3 Le modèle adapté pour l'analyse des données

Une utilisation *méthodologique* du cadre théorique de la catégorisation d'Honneth, comme grille d'interprétation de nos données dans le domaine éducatif, suppose de faire des choix et d'apporter des modifications au modèle.

Le processus à l'œuvre décrit par Honneth dans l'étude des phénomènes des formes de reconnaissance montre comment l'attente sociale de reconnaissance des individus, lorsqu'elle est satisfaite, contribue à la formation de la personnalité. Il établit ainsi une typologie permettant de décrire trois modèles de reconnaissance réciproque en les rapportant « *à différents degrés de la relation pratique de l'individu avec lui-même* » (*Ibid.*, p 158). C'est ce processus même que nous conserverons dans cette étude, en intégrant que l'expérience de la reconnaissance, attendue par l'élève en tant qu'individu, génère chez lui des états affectifs, des sentiments positifs, qui lui permettent de construire une image positive de lui-même. Mais Honneth donne à ce modèle explicatif une visée politique en expliquant que « *les processus de transformation sociale* [se font] *en fonction d'exigences normatives qui sont structurellement inscrites dans la relation de reconnaissance mutuelle* » (*Ibid.*, p 158). Sur ce point, notre emprunt se limitera à appliquer le modèle explicatif dans une approche interprétative, au domaine de l'éducation scolaire.

À partir d'une « *distinction conceptuelle des différents degrés de reconnaissance* » (*Ibid.*, p 156), Honneth dresse donc une typologie tripartite qui le conduit à interroger l'expérience de la reconnaissance au sein de trois sphères sociales successives, allant s'élargissant. La successivité des types de reconnaissance qu'il décrit s'explique par cet élargissement successif. Dans le cadre de notre analyse des relations au sein d'un groupe-classe déterminé, nous apportons donc quelques modifications au modèle : en conservant la trilogie conceptuelle, nous envisagerons la classe comme un espace relationnel au sein duquel l'ensemble des acteurs peut être considéré simultanément comme une communauté de personnes, une communauté de droit et une communauté d'apprentissage. Mais dans un souci de clarification, nous préférerons le terme de « domaines » au terme de « sphères », pour parler des différents types d'interactions et d'échanges entre les membres du groupe.

De ce fait, dans notre perspective, la notion de successivité disparait, en même temps que la notion d'élargissement du groupe social étudié. Le groupe est toujours identique, quel que soit le domaine analysé. D'autre part, la simultanéité des échanges et la permanence du groupe que nous étudions nous obligent à prendre en compte la complexité des rapports au sein de la classe : le groupe-classe, toujours identique dans les trois domaines, est constitué d'une pluralité de relations symétriques (élèves - élèves), mais contient aussi, une relation asymétrique, démultipliée par la somme des relations individuelles enseignant-élève, et doublée d'une relation asymétrique collective enseignant-élèves. De fait, le modèle interprétatif sera systématiquement rapporté à une perspective individuelle *et* collective, alors que pour Honneth, la reconnaissance dans les relations primaires touche l'individuel, la reconnaissance dans les relations juridiques s'inscrit dans le collectif, et la reconnaissance dans les relations au sein d'une communauté de valeurs rassemble l'individuel et le collectif. D'autre part, si la transposition du modèle d'Axel Honneth au cadre scolaire nous permettrait d'analyser les processus de reconnaissance entre pairs, notre réflexion laissera cette perspective de côté pour s'attacher à étudier, à partir du modèle explicatif importé, seulement la relation de reconnaissance entre enseignant et élève(s) et dans un sens uniquement : lorsqu'un élève se sent reconnu *par son enseignant.*

En effet, notre intérêt à mobiliser le cadre théorique de la *Lutte pour la reconnaissance* réside dans notre perspective d'éclairer les processus à l'œuvre dans la relation d'autorité éducative. Puisque la reconnaissance est envisagée comme une première étape vers l'instauration d'une relation de confiance entre élèves et enseignants, elle-même permettant de faciliter la relation d'autorité, nous focaliserons notre attention uniquement sur les facteurs qui touchent la relation enseignant-élève(s). Ainsi, le cadre interprétatif sera appliqué à cette relation uniquement. Ensuite, à partir des états affectifs décrits par Honneth lors de l'expérience de la reconnaissance dans chacune des trois sphères, nous poursuivrons notre propre interprétation en tentant de comprendre comment ces états affectifs influencent la perception que l'élève a de l'enseignant qui le reconnait. Nous montrerons en l'occurrence comment, en identifiant l'enseignant comme la personne à l'origine des sentiments que lui procure l'expérience de la reconnaissance, l'élève est à même de développer envers son enseignant une confiance spécifique à chacun des trois domaines. Perçu par l'élève comme celui qui lui donne les moyens d'avoir confiance en lui-même, de se respecter lui-même et de s'estimer lui-même, l'enseignant peut inspirer confiance. Comme dit précédemment, cette perspective est suggérée par Honneth, mais n'est pas l'objet d'une théorisation explicite de sa part. Nous

nous proposons donc de prolonger l'analyse du processus attente-reconnaissance à la confiance interpersonnelle, puis à ses effets sur la relation d'autorité éducative. Ce prolongement n'a en aucun cas l'ambition de compléter la thèse originale, puisque notre champs d'analyse se restreint à l'éducation scolaire. Simplement, il nous semble opportun de tirer profit d'une communion entre la théorie de la lutte pour la reconnaissance, les théories de la confiance et les théories de l'autorité éducative en vue d'explorer les possibilités d'interprétation des situations éducatives que nous avons eu l'occasion d'enquêter.

Mais la thèse d'Honneth, dans une perspective sociale et politique, propose un modèle explicatif bien au-delà du processus qui conduit de la demande de reconnaissance des individus à l'expérience de la reconnaissance réciproque et de ses implications dans la formation de la personnalité humaine : l'auteur de la *Lutte pour la reconnaissance* propose une interprétation des conflits sociaux comme une demande de reconnaissance. Il fournit ainsi une lecture de l'évolution sociale, selon une logique morale, comme le prolongement de l'expérience du mépris, c'est à dire du déni de reconnaissance. Dans son texte, les trois formes de reconnaissance (Amour, Droit, Estime sociale) constituent donc chacune une source potentielle de conflit, par les formes de mépris qui leur correspondent. L'expérience du mépris génère un sentiment d'offense, d'humiliation, dû à un comportement vécu comme injuste en ce qu'il blesse l'individu dans l'idée positive qu'il a pu acquérir de lui-même dans l'échange intersubjectif, et ce, avant même l'idée d'atteinte à la liberté d'action ou de préjudice matériel. Aux différents degrés de reconnaissance, Honneth fait donc correspondre différentes catégories de mépris (*Ibid.*, 2000, chapitre VI, pp 223 – 236). Selon lui, l'expérience de mépris envahit la vie affective des sujets humains au point de les jeter dans la résistance et l'affrontement.

Une transposition complète du cadre théorique d'Honneth au contexte de la classe pourrait donc devenir la clef d'interprétation de certains comportements déviants des élèves envers leur enseignant (la désobéissance) ou entre élèves (agression, insultes) : certains comportements conflictuels pourraient en effet être entendus comme une forme de résistance ou d'affrontement, engendrée par l'expérience de mépris ressenti, lorsque l'enseignant ne reconnait pas l'élève dans l'un ou l'autre des domaines, ou qu'un élève ressent du mépris dans l'interaction avec ses pairs. Une catégorisation des différents comportements de désobéissance pourrait donc être proposée pour *interpréter* certains comportements

perturbateurs des élèves comme une *lutte pour* obtenir ou restaurer *la reconnaissance*. Mais pour ce faire, il nous aurait fallu recueillir des données suffisantes *du point de vue de l'élève* en situation de conflit, ce qui n'a pas été le cas lors de l'enquête. Sans accès à la subjectivité des élèves impliqués dans les conflits au sein de la classe, nous ne pouvons produire une interprétation objectivée des mouvements intérieurs - des affects - des protagonistes d'un conflit. Cet aspect majeur dans le modèle explicatif d'Axel Honneth n'est donc pas repris dans notre travail. Les catégories de mépris et les sentiments qui leur sont corrélés ne sont donc pas objectivés dans le chapitre qui suit. Si nous montrerons bien comment l'attitude d'un enseignant peut *ne pas* produire un sentiment de reconnaissance, et donc *ne pas* inspirer confiance à un élève, cette perspective n'est pas issue de la transposition de la théorie d'Honneth, puisqu'elle ne visera pas à interpréter le sentiment de non-reconnaissance comme l'expérience du mépris, mais simplement comme une absence de réponse à l'attente première de l'élève, une attente de reconnaissance qui lui permettrait de se reconnaitre lui-même comme membre de la communauté de personnes, de la communauté de droit, ou de la communauté d'apprenant que constitue la classe.

La transposition du cadre théorique d'Honneth à l'espace scolaire s'accompagne donc de deuils et de transformations : elle s'accompagne également, et inévitablement, d'un certain nombre de modifications en matière de vocabulaire. Au-delà des termes utilisés, la symbolique véhiculée permet en outre d'adapter le modèle théorique au contexte spécifique de l'univers scolaire et à ce qui s'y joue. Le contexte d'accueil étant particulier, certains termes sont donc *traduits* pour être plus adéquats dans le cadre de la classe. Le troisième domaine notamment, est celui qui subit le plus de transformations par rapport à la troisième catégorie dans l'analyse d'Honneth. Les deux tableaux ci-dessous permettent de rendre compte des transformations apportées.

Le premier est la reproduction d'un tableau proposé dans l'ouvrage d'Axel Honneth, entre la fin du chapitre V « *Modèles de reconnaissance intersubjective. Amour, droit, solidarité* », et le début du chapitre VI « *Identités personnelles et mépris. Les atteintes à l'intégrité physique, juridique et morale de la personne humaine* ». Il permet de faire la synthèse entre les formes de reconnaissance et les forme de mépris au sein des relations de reconnaissance sociale, telle que les conçoit l'auteur.

Mode de reconnaissance	Sollicitude personnelle	Considération cognitive	Estime sociale
Dimension personnelle	Affects et besoins	Responsabilité morale	Capacités et qualités
Forme de reconnaissance	Relations primaires (amour, amitié)	Relations juridiques (droit)	Communauté de valeurs (solidarité)
Potentiel de développement		Généralisation, concrétisation	Individualisation, égalisation
Relation pratique à soi	Confiance en soi	Respect de soi	Estime de soi
Forme de mépris	Sévices et violences	Privation de droits et exclusion	Humiliation et offense
Forme d'identité menacée	Intégrité physique	Intégrité sociale	« Honneur », dignité

FIGURE 10 : LA STRUCTURE DES RELATIONS DE RECONNAISSANCE SOCIALE (*IBID.*, P 222)

Le tableau suivant est la synthèse de l'emprunt que nous faisons au modèle théorique d'Honneth, c'est-à-dire le recensement des concepts que nous conservons, et des modifications, ajouts ou augmentations que nous proposons (notés en italique) en transférant le modèle original au contexte scolaire, en vue de l'utiliser comme cadre interprétatif.

Nature envisagée du groupe-classe	*Communauté de personnes*	*Communauté de droit*	*Communauté d'apprentissage*
Type d'échange	*Échange concret*	*Échange social*	*Échange culturel et intellectuel*
Domaine	Liens primaires	Reconnaissance de droits	Adhésion à des valeurs communes
Type d'interaction	Individuel + *Collectif* *« Moi + Nous »*	*Moi social* + Social *« Nous incluant le Moi »*	Personnel + Solidaire *« Moi + Nous »*
Qualités de l'enseignant	*Sollicitude, bienveillance*	*Intégrité, justice*	*Compétences pédagogiques*
En réponse à :	Des besoins (concrets) *des élèves*	Des attentes (sociales) *des élèves*	Des attentes *(de formation)* *des élèves*
***Pour les élèves,* expérience de :**	Sollicitude inconditionnelle	Intégration légale	*Progression, Formation de soi*
Sentiments produits *chez les élèves*	Sentiment de considération + Sentiment d'appartenance ➔ Bien-être premier	Sentiment de sécurité, de justice Sentiment de fierté ➔ Garantie sociale	*Sentiment de progresser* *Sentiment d'être bien préparé* ➔ *Grandir*
Relation à soi	Confiance en soi Autonomie *affective*	Respect de soi *Autonomie morale*	Estime de soi *Autonomie intellectuelle*
Forme de mépris (sentiment)	*Abandon, Ignorance, Exclusion.*	*Injustice,* Exclusion (juridique)	*Ennui, Inutilité, Régression*
Personne qui inspire confiance (enseignant)	***Personne bienveillante***	***Personne intègre***	***Personne ressource***
Type de confiance	***Confiance élémentaire***	***Confiance juridique***	***Confiance éducative***

FIGURE 11 : CADRE INTERPRÉTATIF ISSU D'UNE TRANSPOSITION DU MODÈLE THÉORIQUE D'AXEL HONNETH (2000) À LA CLASSE.

Alors quels sont les « *dispositions* » et les « *dispositifs* » qui permettent, en pratique, de « parier » sur la confiance (Cornu, 2005) ? Comment les enseignants que nous avons enquêtés répondent-ils - ou non - aux attentes de leurs élèves ? Quel processus complexe se

met alors en place qui permet aux élèves d'entrer - ou non - en confiance dans la relation d'autorité éducative ?

Chapitre 8. Du rapport entre reconnaissance, confiance et autorité.

Considérant que la confiance nait lorsque les besoins et les attentes sont nourris et contentés, nous analyserons ici dans quelle mesure les dispositifs et les dispositions des enseignants enquêtés permettent aux élèves de se sentir reconnus. En répondant aux attentes de considération et de bien-être, de justice et de sécurité, et enfin de progression des élèves (des attentes propres à l'espace scolaire) en ce qu'ils sont en même temps membres d'une communauté de personnes, d'une communauté de droit et d'une communauté d'apprentissage, les enseignants permettent aux élèves de faire l'expérience de la reconnaissance et par là leur inspirent confiance, ce qui facilite la construction d'une relation d'autorité éducative.

Axel Honneth (2000) analyse successivement trois modèles de reconnaissance mutuelle dans trois sphères d'interaction successives, et leurs effets sur la relation que l'individu entretient avec lui-même (le potentiel de développement moral) : transposé à la classe, ce modèle explicatif nous permettra, dans chaque domaine, d'analyser le processus de reconnaissance à l'œuvre et ce qui l'empêcherait, et son effet sur le rapport positif de l'élève à lui-même dans le cadre de l'expérience de la reconnaissance en contexte scolaire. Nous prolongeons ce modèle par l'étude de l'effet de la reconnaissance ou de la non-reconnaissance sur la relation de confiance interpersonnelle et de ses effets sur la relation d'autorité éducative.

8.1 Premier domaine : la classe comme communauté de personnes

Pour Honneth, le premier degré de la reconnaissance tient en ce que les premiers besoins de l'individu sont satisfaits dans le cadre des liens affectifs qui réunissent des individus en nombre restreint : c'est l'amour (en tant que relation primaire). En interdépendance les uns avec les autres, les individus « *s'y confirment mutuellement dans leurs besoins concrets, donc comme des êtres nécessiteux* » (*Ibid.*, p 162) : dans la mesure où les besoins et les affects sont satisfaits et partagés, chacun se sent reconnu. La reconnaissance prend la forme d'une adhésion et d'un encouragement affectif : chacun se porte une « *estime particulière* »

(*Ibid.*, p 162). L'attachement émotionnel nait d'un sentiment de bien-être au contact de l'autre qui permet de satisfaire ce besoin premier. C'est parce qu'il est assuré de la sollicitude de la personne aimée, et surtout de sa permanence, que l'individu, se sentant *en sécurité*, peut alors rester seul avec lui-même. De la confiance dans la permanence de l'affection d'autrui dépend donc la capacité à être seul : dans sa prime enfance, l'enfant a acquis la certitude que ses besoins seront constamment satisfaits par l'autre pour qui il possède une valeur unique. Et c'est bien dans l'expérience intersubjective de l'amour que l'individu peut acquérir cette sécurité émotionnelle, psychique, qui lui permet de « *manifester tranquillement ses besoins et ses sentiments* » (*Ibid.*, p 181) dans la relation.

La transposition de cette première sphère de reconnaissance à l'univers scolaire pose le problème de l'affect : le lien enseignant-élève, même entendu comme relation concrète au sein d'une communauté de personnes, relève du domaine professionnel, et non affectif. Ce n'est donc pas au travers d'un encouragement affectif que les besoins concrets de l'élève peuvent être satisfaits. Mais le sentiment d'être l'objet d'une « *estime particulière* » peut en outre être satisfait pour un élève, notamment lorsque celui-ci ressent que l'enseignant lui porte une réelle *considération* : une considération « professionnelle », mais qui, au-delà de l'aspect éducatif, témoigne à l'élève qu'en tant que personne, il possède une valeur propre. L'expérience de la reconnaissance, pour un élève, prend alors l'allure d'un sentiment d'exister en tant qu'individu singulier aux yeux de l'enseignant, répondant ainsi au besoin premier, existentiel, de bien-être pour chacun.

L'expérience de la sollicitude inconditionnelle et de la solidarité

Dans l'échange individuel

Au niveau individuel, l'élève nourrit l'attente sociale d'une considération particulière à son encontre, de la part de l'enseignant, ce dont témoignent par exemple les élèves de Sandrine, lorsque nous leur demandons s'ils ont apprécié d'être dans une classe à double niveau (CE2/CM2) ou s'ils auraient préféré être dans une classe à un seul niveau :

> *« Non, être tous du même niveau.*
> - *Être tous du même niveau.*
> - *Ouais, pour que la maîtresse, elle ne s'occupe que de nous.* (Annexe 27, p 239, l. 472).

Aussi, par son écoute, son attention et le respect qu'il lui témoigne dans l'échange, comme une personne de valeur, unique, l'enseignant est en mesure de répondre à cette attente, même

si elle n'est pas exprimée par l'élève. Par exemple, Baptiste porte une attention particulière aux nouvelles élèves de l'école inscrites dans sa classe : il leur parle en particulier dès les premiers moments de classe (Annexe 2, p 10, l. 174), il les choisit pour montrer un exercice en sport (*Ibid.*, p 14, l. 353), leur demande d'aller sonner la récréation (Annexe 4, p 22, l. 21). À chacun des élèves de sa classe également, il veille à porter une considération particulière, en interrogeant chacun d'entre eux : « *Les élèves volontaires pour répondre lèvent la main et attendent que Baptiste les interroge. " Qui est-ce que je n'ai pas entendu ? "* » (Annexe 7, p 45, l. 269), et « *Baptiste appelle les élèves au fur et à mesure, parmi ceux qui lèvent la main pour aller au tableau. À un moment, il demande : " Qui je n'ai pas vu et entendu… ? "* » (Annexe 2, p 12, l. 272).

Cette considération individuelle passe notamment par la connaissance du prénom de chacun (Annexe 7, p 44, l. 215) et par une communication individualisée par le regard : « " *Je vous connais pas tous, donc je vais faire un petit appel ". Il fait l'appel et regarde chacun d'eux à chaque fois.* » (*Ibid.*, p 40, l. 64). En se postant volontairement au portail de l'école, il fait également attention à dire « *bonjour* » à chacun (Annexe 3, p 15, l. 5) ou encore « *bon appétit* » à la sortie de classe (Annexe 2, p 11, l. 211).

Cette *considération* individuelle de l'enseignant procure à l'élève un sentiment d'exister et de se sentir écouté en tant que personne, au-delà de l'élève qu'il est dans le cadre de l'école, comme le souligne Baptiste en entretien :

> *« Par exemple, t'as un élève qui panne rien en classe, mais alors tu prononces le mot " ballon ", et ça y est, tu vois, il s'illumine, etc. Alors si tu passes une récréation du matin, ou deux minutes dans la récréation du matin… tu vois qu'il a des petits yeux, tu lui dis : " Oh ! Toi, t'as regardé le match, hier ! Hein ? ",* [faussement enthousiaste] *" Ah ouais ! ouais ! ouais ! ". Il va en parler, et puis après il t'en reparlera d'une autre manière… »* (Annexe 21, p 130, l. 504).

Sandrine elle aussi, essaie de faire attention à chacun dans sa classe : « *Y'en a certains, au contraire, tu vas plus les chercher… parce que sinon, à la limite, tu ne les regarderais pas.* » (Annexe 26, p 217, l. 268). Mais sa posture d'autorité la porte également à ignorer un élève dans certains contextes, ce qui peut altérer, pour l'élève, le sentiment d'être véritablement considéré par l'enseignant : « *Sandrine prend sa grosse voix. Elle enlève des affaires des mains des élèves. Maria lui dit : " Maîtresse, ma mère… ", Sandrine la coupe : " Tais-toi !!! "* » (Annexe 12, p 71, l. 24).

De fait, certains élèves expriment le sentiment d'être parfois invisibles dans la classe de Sandrine :

> *« **Est-ce qu'il vous arrive, certains jours, de passer toute une journée dans la classe, et d'avoir l'impression, à la fin, que la maîtresse ne s'est pas du tout occupée de vous ?***
> - *Oui.*
> - ***Qu'elle ne vous a pas vu ?***
> - *Oui.* » (Annexe 27, p 239, l. 477).

Dans la classe de Samuel, au contraire, la réponse à cette question est différente :

> *« **Et est-ce que ça vous arrive, des fois, de passer toute la journée dans la classe, et d'avoir l'impression que le maître ne vous a pas vu ?***
> - *Non…*
> - *Ben oui, il m'a vu au moins une fois. Toujours.* » (Annexe 31, p 293, l. 411).

Comme Baptiste, en effet, Samuel utilise équitablement l'humour avec chacun de ses élèves (Annexe 18, p 105, l. 11) et soigne en particulier les premières minutes de classe en veillant à avoir un échange individualisé avec chacun des élèves entrant dans la salle :

> *« À une élève qui entre : " Bonjour Mlle S., comment allez-vous bien ? Qu'est-ce que tu as regardé de beau à la télé ? ". Samuel et son élève discutent un moment, avec humour.*
> *À une autre : " Ah, Mlle B. Comment allez-vous ? ".*
> *À chaque fois qu'un élève entre, Samuel dit " bonjour monsieur " ou " madame " avec son nom de famille, et il l'accompagne d'un petit mot gentil, individualisé. »* (Annexe 17, p 97, l. 24).

Cette attention particulière participe donc au bien-être et à la sécurité émotionnelle de chaque élève qui se sent considéré en tant que personne.

Se sentant ainsi reconnu en tant que personne par son enseignant, l'élève ose exprimer ses *besoins concrets* : plusieurs passages nous donnent en effet à voir dans les classes de Baptiste ou de Samuel des élèves qui osent dire qu'ils se sont trompé (par exemple Annexe 7, p 41, l. 104), mais surtout, c'est ce que nous confirment leurs élèves en entretien (Annexe 29, p 265, l. 346). À ces demandes d'une présence enseignante rapprochée et individualisée comme *besoin scolaire*, les enseignants ne peuvent pas toujours répondre dans le cadre collectif d'une classe. Mais alors, l'élève se sent considéré lorsque l'enseignant l'assure de sa présence, même différée : « *Quelques élèves lèvent la main : Baptiste vient les voir, ou articule en silence dans leur direction : " j'arrive "* » (Annexe 2, p 8, l. 83). Aussi, les élèves de Baptiste sont-ils en mesure d'attendre sereinement plus de disponibilité de la part de leur enseignant : ils régulent d'eux-mêmes les demandes d'attention (nous n'observons pas plus de deux élèves à la fois qui lèvent patiemment la main, en attendant Baptiste (Annexe 6, p 38, l. 218), car ils *savent* qu'il finira par venir). En assurant qu'il leur prêtera attention plus tard, et en donnant la preuve qu'il le fait toujours, Baptiste est rassurant : ses élèves sont

alors capables d'attendre calmement. Le même processus est à l'œuvre dans la classe de Samuel : « *" Les CM1, je vais venir travailler avec vous ". Puis il commence la lecture collective et explication des consignes pour l'évaluation des CE2. Pendant ce temps, les CM1 écoutent Samuel, en silence.* » (Annexe 17, p 99, l. 123).

Chez Sandrine, par contre, la nécessité d'attendre est exprimée sous un autre registre : « *Un CM2, Abdel, lance : " Maîtresse ! ". Elle rétorque : " Tu attends ! Croise les bras en attendant. Vous allez apprendre à attendre…* " » (Annexe 9, p 55, l. 103). Ou alors, Sandrine ne diffère pas son attention : elle répond à toutes les sollicitations, et de fait elle n'est plus maîtresse des interactions dans la classe, au risque de léser certains :

> « *Quelques minutes plus tard, Yacin lève encore la main. Elle articule silencieusement " Attends ", et elle écrit quelque chose au dos du tableau. Finalement, elle passe vers les CE2 quelques instants avant de venir le voir, et de reprendre l'exercice avec lui pour reprendre ses erreurs. Un brouhaha s'élève côté CE2, la plupart d'entre eux n'est pas au travail. Sandrine finit par aller les voir. Puis elle revient vers les CM2, mais Yasmine (CE2) se lève sans arrêt pour aller lui montrer son travail, et du coup, Sandrine revient du côté des CE2 avec elle. Et sur ce, d'autres CE2 l'appellent.* » (Annexe 15, p 94, l. 145).

Ainsi, au niveau individuel, l'élève qui fait l'expérience de la reconnaissance de son enseignant est un élève qui nourrit le sentiment global d'être face à un adulte bienveillant, attentif à lui et à son écoute : l'expérience de la sollicitude inconditionnelle de l'enseignant et de sa permanence lui permettent de nourrir un sentiment de considération individuelle.

Dans l'échange collectif

Au niveau du collectif, l'enseignant permet aux élèves de faire l'expérience de la reconnaissance lorsqu'il s'applique à fédérer l'ensemble du groupe autour de valeurs communes, permettant par-là à chacun de nourrir un sentiment d'appartenance. Cette construction d'un collectif passe notamment par l'instaurations d'*habitudes* propres au groupe. Baptiste s'applique à mettre en lumière ces habitudes : « *" Sur le cahier du jour, comme d'habitude ", lance Baptiste. " Qu'est-ce qu'on fait d'habitude ? "* » (Annexe 3, p 16, l. 44), et ce dès le premier jour : « *Il explique le fonctionnement de la séance de calcul mental : " On fera toujours de la même manière, tous les matins, vous verrez… "* » (Annexe 7, p 45, l. 257). Dans son discours aux élèves, la notion d'habitude est étendue jusqu'au terme de « *tradition* » (*Ibid.*, p 47, l. 369), indiquant par-là aux élèves qu'ils viennent d'intégrer un groupe qui leur préexistait : celui de la classe des grands. Comme

nous l'avons déjà évoqué[1], en effet, Baptiste travaille par anticipation en forgeant dès les petites classes l'image du « groupe des grands » (Annexe 21, p 120, l. 120, p 121, l. 140, l. 146, p 122, l. 185), construisant ainsi une identité de groupe qui dépasse chacun individuellement, et dans lequel chacun vient s'inscrire. En particulier, Baptiste utilise judicieusement les affichages à cet effet : il laisse sciemment les affichages de sa promotion d'élèves de l'année précédente (photographies des voyages scolaires, décoration de la classe avec les productions esthétiques des « anciens ») à la vue de ses nouveaux CM2. Aussi, ceux-ci en parlent, et c'est l'occasion pour Baptiste d'évoquer le *groupe des ancien CM2* (Annexe 3, p 19, l. 191 ; Annexe 7, p 44, l. 221). Cette pratique est un geste professionnel intentionnel, comme il nous l'explique le jour de la rentrée : **«** *Les affichages de l'année précédente sont toujours en place : leçons et dessins des élèves de l'année dernière. " J'aime pas le vide, me dit Baptiste. Le fait de décrocher pour accrocher les nôtres, au fur et à mesure, c'est aussi une symbolique d'appropriation…"* » (*Ibid.*, p 39, l. 6).

Pour intégrer chacun dans ce groupe, Baptiste utilise quelques techniques, par exemple en glissant les prénoms de ses élèves dans les phrases des exercices de grammaire (Annexe 4, p 24, l. 92). Samuel aussi s'applique à intégrer chacun dans le groupe collectif, mais d'une autre manière, par exemple en attribuant à chacun un « surnom » avec une construction identique : « *Sarounette* » (Annexe 17, p 100, l. 146), « *Sandrounette* », « *Adelinette* », « *Adilou* » (*Ibid.*, p 102, l. 235). Ou encore, il appelle tout le groupe d'élèves « *les Zouzous* » (Annexe 18, p 106, l. 67).

Pour Baptiste particulièrement, la classe de CM2 possède un intérêt certain : il peut en effet s'appuyer sur le statut de « grands » de ses élèves, et valoriser cela pour constituer un esprit de groupe : **«** *C'est à dire qu'ils ont changé d'optique. Le fait de grandir, pour eux, ça veut pas dire seulement… passer des échelons. Ça veut aussi dire " faire partie d'un groupe ". Et quand on est plus grands, on a des responsabilités par rapport aux plus petits.* » (Annexe 21, p 136, l. 761). Ainsi, Baptiste exprime les valeurs communes et surtout spécifiques au groupe des grands, de manière à fédérer son groupe-classe :

> *« Ce sont des grands, ils ont des responsabilités : il n'y a aucune raison qu'un grand se comporte comme un sauvage avec des petits, par exemple… au contraire ! Il doit être sympa, il doit être protecteur. C'est un truc que je leur dis souvent en début d'année, aux premiers conseils de classe : " On est toujours fort à un moment, mais le fort il ne doit pas écraser les faibles, il doit aider. Il doit être plus protecteur que… ". Donc je leur dis : " Là, cette année, c'est vous les grands, c'est vous qui êtes forts. "*

[1] Voire la partie « 4.1 La continuité d'un présent étendu », p 164, et en particulier p 165-166.

> […] *Et on a un petit débat philo, souvent, où chacun dit : " Ouais, mais nous on est des grands… ". Et t'en as toujours un ou deux : " Faut qu'on se fasse respecter ! Faut qu'on ait plus de foot ! ", et puis t'en as d'autres qui disent : " Non, on est des grands, faut aider, faut aider les petits… On va les aider à faire la lecture, on va faire ci, on va faire ça… " »* (*Ibid.*, p 135, l. 736).

Le sentiment d'appartenance que permet ce discours fédérateur est confirmé par les élèves de Baptiste en entretien (Annexe 22, p 150, l. 315), qui expriment le sentiment de vivre, de par leur inscription dans cette classe, des expériences *particulières* : « *Parce qu'on a vécu des… des… moments forts, ici*. » (*Ibid.*, p 151, l. 354).

Mais le groupe prend corps, aussi, au niveau du discours de l'enseignant, par l'usage des pronoms « on » ou « nous ». Baptiste, par exemple, dit « *On se rassemble* », « *on s'assoit* » (Annexe 2, p 14, l. 374), puis : « *On se met en rang, on va boire. Ensuite on remonte, on écrit rapidement les devoirs. Si on fait ça, on le fait bien* » (*Ibid.*, l. 375). Il va même parfois jusqu'à mélanger les points de vue ou statuts (celui des élèves et le sien) dans la démarche de s'inclure lui-même dans le groupe : lorsqu'il est de service dans la cour pour la récréation, par exemple, il dit : « *On est de service, il va falloir être efficaces, et donc personne ne reste ici* » (Annexe 4, p 27, l. 225).

De fait, lorsqu'il parle de sa classe en aparté au cours d'une observation, il s'inclue dans le groupe en disant « *les nôtres* », en parlant des affichages (Annexe 7, p 39, l. 7), alors que Sandrine, au contraire marque la différence, en parlant de « *sa* » classe lorsqu'elle s'adresse aux élèves : « *Sandrine s'adresse à Rayan : " Tu ne vas pas finir la journée dans ma classe, toi "* » (Annexe 12, p 76, l. 221). Et en effet, en entretien, Sandrine n'envisage pas qu'elle soit un membre du groupe, même avec un statut particulier :

> *« **Ce rapport qu'il y a entre eux et toi, justement, au sein de votre relation dans la classe, tu as le sentiment que ce sont des forces contraires ?***
> - *Ah non. Non, non, non. Pas à ce point.*
> - ***Tu te sens plus du côté de la coopération ? Tu fais partie d'un groupe, d'un groupe-classe ?***
> - *Non ! Y'a quand même moi et eux. C'est pas… »* (Annexe 26, p 223, l. 534).

Ainsi, à la différence de Sandrine, Baptiste tend à s'intégrer lui-même dans le groupe, à s'y placer comme membre également, mais avec une position particulière : celle du référent ou du *leader*. Ainsi, c'est lui qui impulse l'esprit du groupe et qui « donne le ton », par exemple en utilisant un humour fédérateur, tout en conservant sa position asymétrique[1]. C'est d'ailleurs pour cela que ses élèves considèrent qu'il use avec eux d'un « *humour intelligent* »

[1] Voir « L'usage de l'humour : un cas concret », dans la partie 2.4 (p 127), le cas de Baptiste.

(Annexe 25, p 208, l. 742). De fait, c'est un véritable sentiment collectif de considération que le groupe ressent de sa part, qu'ils traduisent par le terme d'humour « *intelligent* », comme une façon de s'adresser à eux à leur juste valeur. C'est pour eux le signe qu'il les considère, pour ce qu'ils sont (ni trop petits, ni trop grands) et ils lui en savent gré :

> *« En fait il n'est ni… il ne nous traite ni comme des bébés, et ni comme des cinquièmes…*
> - *Ni comme des adultes.*
> - *Du coup on se sent bien à l'aise avec lui. Ni trop petits, ni trop grands. »* (*Ibid.*, p 209, l. 803).

Ainsi, ces dispositions de l'enseignant participent à construire chez les élèves un sentiment d'appartenance à un groupe au sein duquel ils trouvent leur place.

Plus encore, l'enseignant fédérateur favorise des relations saines et solidaires entre pairs, comme s'y emploie Baptiste :

> *« Mais de la même manière, ceux qui ont terminé, aussi, alors généralement ils ont besoin d'une validation, et après je les mets très souvent en aide : c'est à dire, pas en correction, pas en validation, mais d'aller aider les personnes qui sont le plus en difficulté. Alors même si c'est mon rôle, normalement, de faire ça, mais l'aide entre pairs… enfin, ce petit côté solidaire, j'aime bien… »* (Annexe 21, p 129, l. 458).

De fait, c'est bien le sentiment qu'ont ses élèves, un sentiment de respect mutuel et de solidarité :

> *« Moi, ce que j'aime bien dans notre classe, avec Mr.B, c'est qu'on est solidaires… On n'a jamais été…*
> - *…chacun de son côté.*
> - *Oui, on a toujours été regroupés. Et Mr.B, il aime ça.*
> - *On a toujours aidé les autres.*
> - *On s'est toujours aidés entre nous. »* (Annexe 22, p 148, l. 208).

Même si entre les intentions et la réalité, il y a sans doute une réserve à avoir : difficile de dire si ces intentions professionnelles se réalisent pour tous et en toutes circonstances. En effet, certains expriment aussi de la crainte à se voir moquer par le groupe-classe, par exemple s'ils disaient qu'ils n'ont pas compris ou pas entendu quelque chose (Annexe 23, p 174, l. 585).

Quoiqu'il en soit, Baptiste s'efforce d'instaurer un climat de classe « hospitalier » (Cornu, 2005) : son humour vise à rassurer et déstresser les élèves (Annexe 21, p 122, l. 162), et son intention est que ses élèves soient « *détendu*[s] » dans le groupe (*Ibid.*, p 119, l. 48).

Sandrine, elle, déclare le même type d'intentions : « *J'essaie de ne pas les humilier en public* » (Annexe 26, p 217, l. 255), mais elle ne le fait pas forcément, et s'adresse parfois à

ses élèves avec mépris, ou vise à les toucher publiquement en tant que personne du groupe pour assoir son autorité :

> « *Tout d'un coup, elle marche rapidement vers Mourad, regarde son cahier, et se met à crier avec une grosse voix car il a à peine commencé.*
> *Il répond :*
> - *Mais je cherche…*
> - *Tu cherches ? Mais je vais te renvoyer en CE1, ils vont te réapprendre à chercher !!! Non mais dis-donc.* » (Annexe 10, p 64, l. 79).

En résumé, l'enseignant qui construit une relation hospitalière *avec* les élèves favorise leur bien-être émotionnel, et cela passe par son attitude :

> « [Baptiste] *sourit beaucoup. Il circule, observe. Il parle très peu, et seulement quand c'est informatif. Il garde les mains dans les poches. Il est calme. Il donne l'apparence de quelqu'un qui maitrise, qui ne ressent pas de stress, qui n'engage pas un affrontement, qui ne ressent ni agacement, ni impatience : l'atmosphère de la classe est sereine, en même temps que cadrée, rassurante. Les élèves sourient : aucun n'a l'air stressé, anxieux ou apeuré.* » (Annexe 7, p 42, l. 124).

Autre facteur, la constance de l'enseignant participe de la stabilité émotionnelle des élèves : comme nous l'avons évoqué avec le contre-exemple de Samuel[1], des changement d'humeur ou d'attitude génèrent du stress dans le groupe des élèves, qui se montrent alors inquiets (Annexe 30, p 277, l. 234, p 281, l. 396). L'importance d'une humeur égale de l'enseignant *en tant que personne*, est exprimée par Baptiste en entretien : « *Alors pour certains, il faut juste du temps. Il faut juste qu'eux s'acclimatent à un endroit, qu'ils se sentent bien à cet endroit-là et qu'au fur et à mesure, ils prennent un peu la température de la classe, voir qu'il n'y a pas d'éclat, qu'il n'y a pas de délire systématique* » (Annexe 21, p 119, l. 45). Ce que l'on pourrait considérer comme une fonction d'assurance, ou de ré-assurance, passe également par la capacité de l'enseignant à se montrer transparent, en expliquant ce qu'il fait, ce qui se passe, et en veillant à tenir à l'écart la crainte d'un piège (même éducatif). Par exemple, lors de notre première observation, Baptiste nous présente immédiatement et explicitement comme une enseignante-chercheuse à ses élèves (Annexe 2, p 7, l. 41).

Aussi, l'accueil du groupe en tant que personnes est à même de favoriser l'expérience de la reconnaissance pour tous, lorsque l'enseignant montre son plaisir à être avec ses élèves. Samuel l'explicite en entretien : « *Ça participe à la construction de ce qu'on disait juste avant, la bienveillance… C'est-à-dire que tu leur montres que tu es bien avec eux. Et donc, comme tu es bien avec eux, en général, ils sont plutôt bien avec toi. Ça participe à ça.* »

[1] Voir la partie « 6.2.2 Analyse de la relation de confiance dans les classes » (p 258), plus précisément p 263, p 273 et p 284 pour Samuel.

(Annexe 28, p 242, l. 39). Sandrine également saisit bien l'importance de ce processus de reconnaissance réciproque, dans la relation primaire, mais elle ne peut le contrôler : **«** *Ben alors au début de l'année, j'y allais en ayant envie de pleurer, ou de ne pas y aller du tout. Alors que là…* […] *De toute façon, c'est vachement lié : si déjà, toi tu y vas en étant… en ayant envie de les voir et de travailler avec eux, ça se passe quand même toujours mieux que le jour où tu dis " Oh purée ! "* » **(**Annexe 21, p 226, l. 641). Ainsi, lorsque les élèves se sentent bien et à leur place au sein du groupe dont l'enseignant est le référent et qu'ils ressentent de la solidarité au sein du groupe, ils font l'expérience de la reconnaissance de l'enseignant, en tant que membre à part entière du groupe.

En résumé, l'expérience de la sollicitude inconditionnelle de l'enseignant envers l'élève en tant que personne et de la solidarité au sein du groupe dont l'enseignant est le *leader* permettent à l'élève de faire l'expérience de la reconnaissance dans ce premier domaine : l'élève se sent reconnu en tant que personne individuelle, particulière, et intégrée. Ces aptitudes élémentaires de l'enseignant à favoriser ce type d'expérience chez les élèves relèvent de compétences psychosociales. La difficulté à transférer ces compétences élémentaires de personne à personne dans le cadre d'une classe à vingt-cinq ou trente élèves ne sont pas à écarter, d'autant que l'exigence de maintenir une relation d'autorité peut venir entraver ces compétences élémentaires qu'un enseignant peut d'autre part posséder hors l'école. Le désir de maintenir ou de renforcer l'asymétrie nécessaire de la relation d'autorité éducative peut parfois faire oublier la nécessité de ces dispositions élémentaires, comme la peur qu'une relation d'« *hospitalité* » (Cornu, 2005) avec l'élève en tant que personne puisse nuire à la posture asymétrique d'autorité peut faire hésiter les enseignants à s'engager dans cette voie.

Relation positive à soi-même : confiance en soi et bien-être

Dans la *Lutte pour la reconnaissance*, Honneth montre comment cette première forme de reconnaissance conduit l'individu à construire sa *confiance en lui* : conscient de sa propre dépendance, mais rassuré par la stabilité des liens affectifs, l'individu prend confiance dans la « *satisfaction sociale de ses exigences personnelles* » (2000, p 176). C'est parce qu'il est assuré de pouvoir se fier à la personne aimée, dont la sollicitude est constante, et pour qui il possède une valeur unique, que l'enfant peut tourner son attention vers l'extérieur et explorer

le monde sereinement. La sécurité émotionnelle que lui procure cette assurance développe en lui la capacité d'être seul : « *quand il est sûr de l'amour maternel, l'enfant acquiert une confiance en lui-même qui lui permet de rester seul sans inquiétude* » (*Ibid.*, p 177). La confiance en soi est ainsi l'expression, à la fois du sentiment assuré de sa propre valeur, et de l'*autonomie affective* conquise par l'enfant qui peut, parce qu'il se sent affectivement en sécurité, même seul, détourner son attention de l'être aimé.

Au sein de la classe, l'élève qui fait l'expérience de la reconnaissance de l'enseignant est, de la même manière, en mesure de construire sa confiance en lui et une autonomie affective. Reconnu en tant que personne par l'enseignant qui le considère, l'élève peut se percevoir comme un individu unique et de valeur. Sans surprise, ce sont les élèves de Baptiste qui expriment particulièrement ce sentiment :

> *« il arrive à mettre quelque chose dans la tête qu'il m'a mis à moi aussi, c'est de… c'est d'être prévoyant, d'anticiper, et surtout, de se sentir plus grands… parce qu'on va passer en sixième, et si on n'est pas assez grands dans notre tête, eh ben on n'y arrivera jamais dans la vie, c'est ça ! C'est ça qu'il nous a appris. »* (Annexe 25, p 209, l. 798).

Ce sentiment est donc à rapprocher de la construction d'une véritable autonomie affective, au sens de se sentir *capable d'être seul.*

Au niveau collectif, l'élève gagne, au travers du sentiment d'appartenance qu'il développe, un véritable sentiment de sa propre valeur, en tant qu'il est membre intégré du groupe auquel il prête des valeurs spécifiques : le collectif lui permet ainsi de s'approprier, au niveau personnel et dans son rapport à lui-même, des valeurs particulières et des qualités concrètes, qualités reconnues par l'enseignant qui fédère le groupe et qui donne en même temps à l'élève la possibilité de se sentir intégré à ce groupe. C'est le cas, en particulier, des élèves de Baptiste qui ont le sentiment d'être « *chez les grands* », un groupe valorisé qui doit, de fait, « *montrer l'exemple* » (Annexe 22, p 151, l. 318). En parlant de certains de ses anciens élèves, Baptiste éclaire ce processus sous un jour particulier, et sans doute poussé à l'extrême : leur sentiment d'appartenance, extrêmement fort, les conduit à se montrer hostiles avec des « intrus » dans leur classe : « *Eux, ils avaient le sentiment d'être dans une classe où on travaillait, où c'était cadré, où on était les meilleurs… Tu vois, ils avaient une espèce d'idéal, comme quoi ils étaient dans une classe d'exception ! Par rapport au reste de l'école, par rapport au reste du quartier, tu vois, on était dans une classe d'exception.* » (Annexe 21, p 126, l. 351).

Effets de la reconnaissance de l'enseignant sur la relation de confiance et sur la relation d'autorité éducative : rassurant, l'enseignant inspire une confiance élémentaire.

L'expérience de la sollicitude de l'enseignant et de la solidarité au sein du groupe fédéré par l'enseignant produisent, pour l'élève qui se sent reconnu, confiance en soi et sentiment de bien-être au sein de la communauté de personnes. Aussi, l'enseignant apparait comme rassurant lorsqu'il est envisagé par l'élève comme la source, l'origine de ce bien-être, en répondant à ses attentes de considération et d'appartenance dans l'échange concret. Alors l'élève est en mesure de nourrir une forme de confiance à l'égard de son enseignant. Dans le cadre de ce premier domaine, celui des liens primaires, nous parlerons par conséquent d'une *confiance élémentaire*.

C'est en l'occurrence le cas dans la classe de Baptiste : au niveau individuel, les élèves de Baptiste l'identifient comme la source de leur bien-être : **«** *C'est ce qu'on ressent ! C'est ce qu'on ressent avec lui. Quand t'es dans la classe, t'es calme, t'es tranquille.* » (Annexe 25, p 194, l. 176). Ce qu'Honneth décrit comme un attachement affectif tend alors à se réaliser, dans l'espace scolaire, sous la forme d'une confiance interpersonnelle. Au niveau du collectif, Baptiste est clairement reconnu comme le *leader* du groupe de référence, de la même manière que la relation familiale tend à créer des liens d'attachement entre parents et enfant. Et c'est d'ailleurs exactement ce que cherche à exprimer un élève de Baptiste, en rapprochant l'image de son enseignant de l'image de son père, pour nous faire comprendre comment sa confiance en Baptiste l'*oblige* envers lui :

> « ***Mais pourquoi ? Pourquoi tu n'aurais jamais fait ça avec Mr.B., et que tu l'as fait avec le remplaçant ? J'aimerais essayer de comprendre…***
> - *Parce que les remplaçants… je les connais pas comme Mr.B. C'est comme si c'étaient des étrangers.*
> - ***C'est parce que tu connais Mr.B. que tu ne le fais pas ? Parce que tu as peur qu'il se fâche ? Tu as peur d'une punition ? Tu as peur de le décevoir ?***
> - *Non, c'est pas ça… C'est que… Mr.B. je le considère comme si c'était mon père. Mais sinon, les autres… c'est pas mes parents…* » (Annexe 22, p 158, l. 616).

Ainsi, l'enseignant est considéré, en tant que *leader*, comme l'instigateur du climat agréable de la classe et donc du sentiment de bien-être au sein du groupe. Par exemple, un élève de Samuel parle de sa capacité à amuser le groupe et de ce fait, à instaurer un climat agréable : « *c'est ça qui nous… le matin, t'arrives, t'es un petit peu mal en forme, et dès qu'il nous fait rire c'est… bien.* » (Annexe 32, p 301, l. 236).

Dans le domaine des liens primaires, la reconnaissance de l'enseignant, vécue par l'élève, est donc un des fondements de sa confiance (une confiance élémentaire) envers lui. Ce qui facilite alors la relation d'autorité éducative, au sens où l'entend Daniel Marcelli : « *la relation d'autorité entre un adulte et un enfant sera d'autant plus facilement acceptée que l'enfant a confiance dans cet adulte. Une autorité " silencieuse "* […] *nécessite ce socle préalable : un lien de confiance* » (Marcelli, 2003, p 297).

En effet, le sentiment d'être considéré par l'enseignant rassure l'élève : l'ignorance d'autrui provoque au contraire le sentiment de ne pas exister. De là, certains comportements perturbateurs d'élèves peuvent être lus comme l'expression d'un insupportable sentiment d'ignorance pour eux. Dans ce cas, mieux vaut être puni, grondé, pour avoir le sentiment d'être reconnu, d'*exister* aux yeux de l'enseignant. L'exemple de Farah, une élève qui essaie par divers moyens d'attirer l'attention de Sandrine, nous semble confirmer cette hypothèse : « *Farah ne travaille toujours pas, elle discute avec Yacin ou Sonia, pourtant fort éloignés d'elle : parfois elle revient à son cahier, mais c'est pour lever la main immédiatement, et dire " Maîtresse… ". Puis elle tape des pieds par terre, rigole… Elle fait bouger sa chaise pour faire du bruit. Elle discute à distance avec Mourad.* » (Annexe 11, p 69, l. 91). Lorsqu'un élève ne ressent pas la considération de l'enseignant, il peut en effet manifester un comportement d'appel, d'ultra-présence pour tester sa sollicitude, jusqu'à se rendre visible par des comportements dérangeants, voyants, provocants.

Aussi, une relation d'autorité éducative stable ne semble pouvoir s'établir que difficilement, sans la considération et la reconnaissance de chacun. De même, le sentiment d'appartenance, comme le partage d'expériences communes, de solidarité autour de valeurs partagées et au sein d'un groupe valorisé auquel ils s'identifient, permettent aux élèves de nourrir une confiance envers leur enseignant, et donc de rendre plus fluide la relation d'autorité : en effet, grâce à la qualité des échanges et au bien-être que cela génère, les élèves, qui se sentent reconnus au sein du groupe dont ils sont fiers, s'engagent d'eux-mêmes, pleinement, et sont de fait plus prompts à respecter les attendus de la personne, *leader* du groupe, qui leur inspire confiance.

Mais la classe n'est pas simplement une communauté de personnes : le vivre-ensemble au sein de la classe oblige au respect d'un certain nombre de règles, de lois, et en ce sens, la classe doit être envisagée, en même temps, comme une communauté de droit.

8.2 Deuxième domaine : la classe comme communauté de droit

Pour Axel Honneth, l'individu se perçoit comme porteur de droits dès lors qu'il prend conscience, en même temps, des obligations normatives - les devoirs - auxquelles il est tenu vis-à-vis des autres. Il prend ainsi conscience qu'il est membre d'une communauté juridique. C'est le propre de la reconnaissance du droit au sein de la relation juridique :

> *« Il faut que nous ayons intégré la perspective d'un autrui généralisé qui nous apprend à reconnaitre les autres membres de la communauté en tant que porteurs de droits, pour pouvoir aussi nous comprendre nous-mêmes comme des personnes juridiques, dans la mesure où nous sommes assurés de voir certaines de nos exigences satisfaites dans le cadre social. »* (Honneth, 2000, p 183).

La reconnaissance réciproque, dans la sphère du droit, assure ainsi l'individu de ses propres qualités universelles (et non particulières), en tant qu'il est reconnu comme membre, ce qui lui assure un statut de personne juridique : cette reconnaissance lui garantit des droits qu'il peut faire respecter et en même temps, l'assure de sa propre valeur morale. Être reconnu par la communauté juridique comme membre signifie en effet qu'il possède les qualités morales pour en respecter les exigences normatives et qu'il jouit en retour « *de certains droits qu'il peut faire respecter en invoquant un pouvoir de sanction investi d'autorité* » (*Ibid.*, p 185), puisque les autres membres sont soumis, en tant que membres, aux mêmes obligations. De fait, le système juridique est compris « *comme l'expression des intérêts universalisables de tous les membres de la société, de sorte qu'il exige lui-même de n'admettre ni exception, ni privilège* » (*Ibid.*, p 186). Ainsi, tous les membres sont respectés pour leurs qualités universelles (leur responsabilité morale) qui garantissent de fait les droits de tous, autant que la responsabilité morale de chacun en tant qu'il est membre.

L'expérience de la reconnaissance juridique prend ainsi les traits de l'expérience d'une intégration légale : la transposition au contexte scolaire de cette reconnaissance juridique nous permet de comprendre comment le sentiment d'intégration légale dans le groupe-classe génère chez l'élève qui en fait l'expérience un sentiment de justice garantie au sein de la communauté de droit qu'est la classe en même temps qu'un sentiment de sécurité.

L'expérience de l'intégration légale

Dans l'échange individuel

Au niveau individuel, un élève nourrit l'attente d'évoluer dans un cadre collectif rassurant, car juste et sécurisé, et où ses droits seront garantis. Pour ce faire, le cadre scolaire est saturé d'un ensemble de règles de vie dont la plupart sont implicites, même si elles doivent à l'occasion être rappelées. Le sentiment de sécurité que permet l'établissement et la garantie de ce cadre permet à l'élève de se sentir rassuré, vis-à-vis des autres et pour lui-même, comme l'explique Baptiste : « *Clairement, oui ! T'as des enfants qui ont… tu sais ! Ils ont besoin d'un cadre. Ils ont besoin qu'on leur dise aussi les choses franchement. Ils ont besoin qu'on leur dise qu'ils ont été soit* violents, *soit* grossiers, *ils ont besoin qu'on leur dise ça ! Pour leur montrer les limites.* » (Annexe 21, p 124, l. 265). Et il ajoute : « *Je crois que c'est la clé, la verbalisation.* » (*Ibid.*, p 125, l. 319).

Mais le cadre est en grande partie intériorisé par les élèves, sous la forme d'un code commun et partagé, notamment pour des élèves de cycle 3 : pour eux, le plus souvent, les règles de vie scolaire ne sont « *pas difficiles* » à respecter, puisqu'ils en ont progressivement construit l'expérience depuis la maternelle (Annexe 23, p 160, l. 19). Concrètement, le cadre se traduit pour eux par le fait d'adopter un comportement « *correct* » à l'école :

> « ***Qu'est-ce que ça veut dire « correct » ?***
> - *Ben on suit l'ordre de l'école.*
> - *Respecter.*
> - ***C'est à dire ?***
> - *Les lois.*
> - *On obéit.*
> - *Les règles.* » (*Ibid.*, p 163, l. 139).

Mais pour être intériorisé, le cadre doit être transparent : Samuel, par exemple, utilise un dispositif destiné à rendre le système du permis à points visible et explicite :

> « ***Et en termes de visibilité, les élèves savent combien ils ont de points ?***
> - *Oui, j'ai un grand tableau que je projette tous les matins. Et y'a tout l'historique de toutes les semaines, donc il y a toutes les couleurs.* […] *Donc ça permet cette visibilité-là.* » (Annexe 28, p 254, l. 575).

Baptiste, lui, veille à poser le cadre dès le premier jour de classe :

> *« 11h30 : sonnerie. " On n'aura pas le temps de finir, on finira cet après-midi… ". Les élèves s'agitent, on entend des bruits de chaises. Baptiste fronce les sourcils, s'arrête de parler, et marque un temps d'arrêt. Puis il termine calmement son propos. Enfin, il fait sortir les élèves dans le couloir.* » (Annexe 7, p 44, l. 217).

En terminant son discours en dépit de la sonnerie de la fin de classe, Baptiste fixe les règles : c'est lui qui donne l'indicateur de la fin de la classe, pas la sonnerie.

Mais un effort de clarification ne suffit pas : la finalité du cadre doit encore être comprise des élèves, pour que le cadre trouve sa légitimité à leurs yeux.

> *« **Et… s'il n'y avait pas de punition… Vous discuteriez dans la classe ?***
> - *Euh…*
> - *…oh non…*
> - *Je pense pas, parce que quand tu discutes, en fait, tu peux moins écouter le maître. Parce que t'es avec ton copain, tu discutes, et… le maître, tu l'entends plus. Parce que t'es plutôt avec ta conversation.*
> - *En tous cas, après, t'es nul à l'école.*
> - *Si tu discutes, tu peux pas écouter le maître, et si t'écoutes le maître tu peux pas discuter… »* (Annexe 31, p 289, l. 249).

Dans cet autre témoignage d'élèves, c'est bien une finalité collective qui justifie le cadre au niveau individuel :

> *« **Mais pourquoi il faut rester assis ?***
> - *Parce qu'après, ça va embêter celui qui est derrière. Il pourra pas voir.*
> - *Parce que ça nous déconcentre de rester tout le temps debout.*
> - ***Mais c'est toi qui le dis, ça ? Ou c'est le maître qui le dit ?***
> - *C'est… moi. »* (Annexe 29, p 258, l. 36).

Transparent et utile, le cadre doit encore être accepté dans ses modalités de mise en œuvre. Or ce n'est pas le cas pour tous les élèves de Samuel :

> *« Moi je trouve que le permis à point… c'est pas qu'il est injuste, mais il est exagéré des fois sur certains points enlevés… comme par exemple, une fois, y'avait deux élèves qui ramenaient le café, et moi je suis allée les aider parce qu'elles y arrivaient pas, et y'a deux copines qui sont venues m'aider, et le maître il voulait pas, et il nous a enlevé deux points chacune. Voilà. Y'a des choses qui sont un peu exagérées, moi je trouve… »* (Annexe 30, p 274, l. 109).

Enfin, le cadre doit être stable : comme nous l'avons établi précédemment[1], un manque de cohérence ou de constance dans la mise en œuvre du cadre ne permet pas l'adhésion des élèves et ne peut les rassurer (Annexe 29, p 264, l. 310).

Ainsi, quand le cadre est transparent, compris, accepté et jugé stable par les élèves, l'enseignant, en tant qu'il est représentant et garant du cadre, devient le référent juridique : dit autrement, le cadre n'est pas perçu comme fondé sur son caprice ou son bon vouloir, mais à partir de références externes et partagées. À l'inverse, lorsque l'enseignant tente de justifier l'imposition des règles par rapport à lui-même, le cadre perd sa fonction rassurante, puisqu'il

[1] Voir la partie « 6.2.2 Analyse de la relation de confiance dans les classes » (p 258), plus précisément p 263, p 273 et p 284 pour Samuel.

dépend alors des dispositions personnelles et contextuelles de l'enseignant, impossibles à anticiper pour les élèves. C'est le cas de Sandrine, lorsqu'elle ne réfère pas aux règles établies mais à elle-même pour exiger un certain comportement des élèves : « *À un moment, elle dit à Réda des CM2, qui discute avec Mourad : " Réda, je te conseille de te taire parce que tu me fatigues…"* » (Annexe 13, p 82, l. 106). C'est le cas également lorsque Samuel lance : « *Oh, les CM1, vous me cassez les oreilles depuis ce matin. J'ai l'impression d'être dans une ruche… Lili, on n'entend que toi !* » (Annexe 17, p 100, l. 133). Le risque est alors d'imposer un cadre qui réfère à un arbitraire individuel et non à des références communes.

Pour Baptiste, au contraire : « *Il ne faut pas que ça leur tombe sur la tête comme ça, en disant : " Ah ! Ah ! Bien fait pour toi ! ". Eux, ils en font suffisamment des caprices, pour que nous, on ne leur impose pas les nôtres.* » (Annexe 21, p 125, l. 320). Alors, l'enseignant peut apparaitre comme le garant et le référent du cadre juridique de la classe, sans pour autant être tout puissant : il est le représentant, le dépositaire d'une loi qui le dépasse. Pourtant, malgré ces principes, les élèves de Baptiste en réfèrent souvent à sa personne lorsqu'ils tentent de justifier le cadre établi dans sa classe, jusqu'à *personnifier* le cadre dans sa classe :

> « *Mais aussi, moi je pense que c'est normal… C'est que : dire que tout le monde fait ce qu'il veut… En fait, Mr.B. il veut pas que ça soit comme ça, sinon ça va être du grand n'importe quoi, c'est… c'est… Et donc c'est pour ça que Mr.B. il est sévère de temps en temps…*
> - […]
> - *Parce que… Il en a presque toujours marre que les gens ils se battent, et tout. Ça veut dire, des fois, il règle les problèmes en criant, tellement qu'il en a marre, et après, il nous fait presque toujours de la peine, quand on le voit crier, ça veut dire : on arrête, et on règle les problèmes par nous-mêmes, des fois…* » (Annexe 22, p 154, l. 481).

Au contraire, lorsque le cadre est intériorisé et que l'enseignant apparait comme son gardien, l'élève qui accepte le cadre et s'y conforme fait l'expérience de l'intégration légale. En tant qu'il est le garant du cadre, l'enseignant est alors celui qui témoigne de sa reconnaissance à l'élève : une reconnaissance qui le désigne comme digne d'intégrer la communauté de droit. Cette expérience de la reconnaissance de l'enseignant prend différents tours pour l'élève. Dans le discours de Baptiste, c'est le postulat *a priori* que tous les élèves sont capables de respecter le cadre, une confiance anticipée sur leur capacité à se conduire « correctement » qu'il verbalise dès les premiers jours de classe (Annexe 3, p 17, l. 118). Dans la classe de Samuel, la reconnaissance se concrétise par un « capital de départ » sur le permis à points, que les élèves perdront par la suite, en cas d'écart de conduite (Annexe 28, p 253, l. 531).

Par ailleurs, l'enseignant « valide » lorsque les élèves sont dans une bonne attitude par rapport aux attendus. C'est ce que fait Baptiste dans la cour, par exemple : « *Dès qu'il se retrouve devant ses élèves, le silence et le rang se font en quelques secondes. Baptiste mime un " super ! " en levant le pouce. Puis il les invite d'un geste à rentrer dans la classe.* » (Annexe 7, p 42, l. 160).

Alors, la reconnaissance de l'enseignant se concrétise par un ensemble complexe de bénéfices et d'exigences. Elle se concrétise en premier lieu par l'octroi de responsabilités, contractuelles ou symboliques, aux élèves :

> « [Mr B.] *nous fait confiance, déjà, parce qu'on est les plus grands de l'école. Par exemple, s'il se passe quelque chose entre les petits, c'est nous, on doit pas les laisser par exemple se battre. Si quelqu'un jette un papier par terre on doit lui dire de le ramasser, et s'il comprend pas, ben c'est là où on l'emmène vers un des maîtres. Voilà, c'est ça : c'est parce que nous, on est les plus grands. Donc ils nous font tous confiance.* » (Annexe 22, p 150, l. 296).

C'est bien parce qu'il les reconnait comme moralement responsables, que Baptiste donne cette responsabilité à ses élèves, mais pas uniquement à cause de leur âge. Les élèves doivent en retour, montrer qu'ils sont dignes de cette confiance :

> « *sur une cohorte identique, tous les CM2, par exemple, il y en a certains qui vont faire pas mal de bêtises dans la journée, etc. Eux… je leur dis que c'est normal que je sois plus dur avec eux, parce qu'ils font plus de bêtises. Que le fait d'avoir des responsabilités, des services, des choses comme ça, ça se mérite. En fait, j'aime bien leur faire comprendre le principe de méritocratie.* » (Annexe 21, p 125, l. 297).

Au-delà des responsabilités, les élèves les plus responsables (au sens moral) qui témoignent de leur capacité à s'inscrire dans un cadre de vie collectif, se voient également donner des libertés supplémentaires, comme un assouplissement du cadre, gagné par leur témoignage d'adhésion aux valeurs morales collectives : pour les élèves de Baptiste, c'est l'idée que leur bon comportement est récompensé par l'octroi de libertés (Annexe 25, p 198, l. 355). Mais c'est également, dans la façon de Baptiste de présenter le contrat de la classe, l'idée que toute liberté, *pour tous les élèves de sa classe*, requiert le respect du cadre commun : par exemple, les élèves sont *libres* de s'exprimer dans sa classe, mais à condition de respecter les limites imposées par le cadre de travail : « *Vous pouvez parler, mais ça se fait en chuchotant.* » (Annexe 7, p 41, l. 87).

Dès lors, c'est une corrélation indissociable droit/devoirs qui est la concrétisation de l'intégration légale dans la communauté de droit que constitue la classe. Les droits, que Baptiste présente en l'occurrence comme des libertés, imposent à chacun des devoirs simultanément :

> *« En fait, quand on est arrivés, le premier jour, il nous a expliqué un petit peu. Je pense qu'il avait déjà un petit peu confiance en nous… C'est ce qu'il nous a dit : " J'ai confiance en vous, si vous êtes méchants, je suis méchant… ", voilà, comme on a dit tout à l'heure… mais aussi, il nous a expliqué certaines règles, certaines libertés qu'on pouvait… Par exemple, il nous a dit " Vous pouvez aller jeter vos trucs dans la poubelle ou tailler votre crayon, ça me dérange pas, tant que vous ne faites pas de bruit ". Voilà, donc on a le droit de se lever. " Vous pouvez me demander d'aller aux toilettes si vraiment vous pouvez pas attendre " »* (Annexe 25, p 201, l. 459).

Dans la classe de Samuel, le système de droit et de devoirs se matérialise par la perte de points sur le permis en cas de non-respect des devoirs, et donc par la perte de droits, comme il nous l'explique :

> *« **Et c'est quoi les droits qu'ils perdent ?***
> - *T'as pas le droit à l'ordinateur, t'as pas le droit d'avoir de métier… parce que ton comportement le permet pas alors on peut pas te faire confiance, tu peux pas avoir de métier… C'est vraiment basé, oui, sur le comportement… Et puis jusqu'à restreindre la cour de récré : t'es orange, t'as perdu pas mal de points… »* (Annexe 28, p 254, l. 545).

Mais dans tous le cas, ce qui justifie le système droit-devoirs, c'est toujours la finalité de garantir les droits de tous dans la collectivité et donc de protéger chacun, en limitant les libertés de tous. Pour Baptiste, par exemple : « *Je pense que le système, le fonctionnement de la classe, il convient à la majorité. Quand tu lèves la main pour parler et qu'il n'y a personne qui va dire la réponse à ta place, en te grillant la priorité, pour la majorité des élèves, c'est très très agréable.* » (Annexe 21, p 141, l. 982).

Ainsi, la réciprocité des droits et des devoirs entre tous les membres de la communauté de droit implique et indique qu'en tant que membre, chacun est jugé digne *a priori.* De fait, ce qui symbolise cet *a priori*, c'est la confiance de l'enseignant envers les élèves, lorsqu'il contractualise un système juridique qui indique aussi des libertés et des droits, et qui n'est pas seulement un système répressif : l'enseignant indique alors que chacun est jugé digne moralement. Le type de système mis en place est donc lui-même gage de la confiance de l'enseignant. Et en retour de leur adhésion, l'enseignant et le système « *protègent* » les élèves (Annexe 22, p 150, l. 290).

Au contraire, lorsque le système est principalement répressif, l'élève qui déborde le cadre risque une punition plutôt qu'une sanction (il risque par exemple de copier des lignes, plutôt que perdre des droits ou de ne pas gagner des libertés). C'est le cas avec Sandrine, qui « menace » de faire copier les élèves (Annexe 9, p 55, l. 109 ; Annexe 11, p 68, l. 70 ; Annexe 12, p 78, l. 309). Ici, l'expérience de la reconnaissance peut difficilement être vécue,

puisque Sandrine semble établir une défiance *a priori*, en menaçant les élèves : elle ne leur indique pas qu'ils sont « dignes » d'intégrer la communauté.

Son système est pourtant réfléchi et présenté aux élèves, comme un cadre transparent et explicite :

> *« " Dans une classe, on est nombreux " : Sandrine présente les " billets de comportement ". Elle montre les billets de comportement et en explique le fonctionnement : en cas d'écart, elle posera le billet sur le bureau de l'élève, qui devra aller chercher une feuille, coller le billet dessus, faire la punition écrite dessus à la récréation ou le soir, et la faire signer aux parents. La punition est à ramener le lendemain, sinon elle sera doublée. »* (Annexe 9, p 60, l. 300).

Mais le dispositif présenté, par sa répressivité, est le signe de la méfiance de Sandrine, qui menace d'une punition pour imposer le cadre**.**

Au contraire, les systèmes mis en place par Samuel ou Baptiste postulent une confiance *a priori*, et envers chacun, à se montrer digne d'une intégration légale dans la communauté. Pour autant, leurs systèmes ne signifient pas que cette capacité de chacun à intégrer (et à se maintenir) dans la communauté juridique ne résulte pas d'un apprentissage. Au contraire, cette capacité est bien l'objet d'un apprentissage progressif, ce qu'ont bien intégré les élèves de Baptiste : **«** *Parce qu'on est habitués, aussi. Pour les CP ça doit être dur, mais nous… ça fait cinq ans !* » **(**Annexe 25, p 190, l. 29). Et en effet, Baptiste est bien dans une démarche d'apprentissage, plutôt que de répression avec ses élèves, c'est à dire qu'il *enseigne* sans s'énerver lorsque le besoin s'en fait sentir, jusqu'à l'obtention du résultat attendu :

> **«** *Arrivés dans la cour, il s'arrête et* […] *fait remettre* [les élèves] *en rang. Puis il avance à reculons, en les regardant. Dès qu'ils se remettent en route, les élèves défont le rang. Baptiste dit : " Euh… le rang, c'est par deux ! ". Avec ses mains, il fait le geste de resserrer le rang. Le rang se reforme, et Baptiste repart, toujours à reculons. Puis il se remet en avant. Le rang se déforme encore.*
> *Il répète la manœuvre plusieurs fois jusqu'au portail : arrêt, remise en rang, redémarrage à reculons avant de repartir en avant. »* (Annexe 7, p 44, l. 224).

Dans une démarche d'apprentissage également, l'usage de la valorisation des progrès est un moyen pédagogique que l'on retrouve nettement chez Samuel, avec l'affichage du tableau des comportements : **«** *ça me permet aussi de valoriser et dire : " Oh regarde, la semaine dernière t'étais jaune, maintenant t'es bleu, ben la semaine prochaine, tu essaies d'être vert "* » (Annexe 28, p 254, l. 580).

Mais le cadre, le dispositif et la confiance préalable ne garantissent pas l'adhésion des élèves, évidemment. Individuellement, l'ajustement de chacun au cadre établi n'est pas assuré. Le cas échéant, l'enseignant qui témoigne de sa reconnaissance juridique à l'élève

est alors celui qui sanctionne avec équité et justice**,** selon des modalités particulières. Pour les élèves, l'enseignant qui fait preuve d'équité et de justice est celui qui borne la sanction dans le temps, en indiquant clairement un début et une fin à celle-ci (Annexe 25, p 193, l. 132 ; Annexe 23, p 166, l. 239), et qui distingue nettement la relation d'autorité - la sanction face au comportement inadapté -, et la relation éducative - l'aide pédagogique - (Annexe 3, p 15, l. 15 et l. 30 ; Annexe 6, p 35, l. 118). L'enseignant juste est celui qui ne fait pas d'amalgame :

> *« Par exemple, il* [Baptiste] *crie sur quelqu'un, et après… à peine une demi-seconde après, il devient tout gentil.*
> - *Il va aller aider cette personne. Par exemple quand une personne elle veut pas travailler ou qu'elle a pas écouté ce qu'il a dit, Mr.B, après il va lui réexpliquer, mais il sera quand même un peu énervé contre cette personne parce qu'elle avait pas écouté. Mais c'est pas comme si il va la laisser de côté parce qu'elle a pas écouté. »* (Annexe 22, p 147, l. 194).

Ainsi, lorsque l'ensemble de ces conditions est réuni, l'élève peut, individuellement mais dans le cadre collectif, faire l'expérience de la reconnaissance juridique de l'enseignant. C'est alors au travers de ce qu'il considère comme des *preuves* de la reconnaissance de l'enseignant, que l'élève se sent intégré légalement dans la communauté de droit. Pour ces élèves de Baptiste, l'autonomie que l'enseignant a accordée aux élèves au cours du voyage scolaire à Poitiers est le véritable signe de sa reconnaissance de leur responsabilité morale, une responsabilité dont ils peuvent se prévaloir :

> ***«*** *Ça se voit qu'il nous fait confiance, parce qu'au Futuroscope, il nous avait confié les cartes pour rentrer dans notre chambre.*
> - *Il nous faisait confiance, c'était pas lui qui avait tout le temps toutes nos cartes.*
> - *Aussi, il venait jamais dans notre chambre, il sait qu'on est responsables. »* (Annexe 25, p 192, l. 101).

La reconnaissance de leur enseignant nourrit ainsi leur propre sentiment de responsabilité :

> *« Moi il m'a fait sortir de l'école et je suis revenu.*
> - ***Il t'a fait confiance ?***
> - *Oui, il a dit : " Deux personnes de confiance ", et il a dit moi et I. Et je suis allé chercher la balle dehors »* (Annexe 24, p 188, l. 413).

Non seulement ces élèves ont vécu l'expérience de la reconnaissance de leur enseignant en ayant été « choisis », mais ils témoignent de leur sentiment de responsabilité en insistant sur le fait qu'*ils sont bien revenus.*

Dans l'échange collectif

La reconnaissance de l'enseignant s'exprime aussi au niveau collectif : le groupe-classe est alors considéré comme une communauté de membres responsables et capables de respecter le cadre, et non comme une somme d'élèves individuellement plus ou moins responsables. C'est ce que symbolise Baptiste en tournant ostensiblement le dos à ses élèves (Annexe 2, p 8, l. 110 ; Annexe 4, p 23, l. 54 ; Annexe 6, p 38, l. 217 ; Annexe 7, p 45, l. 275). Samuel lui, reconnait l'ensemble du groupe en attirant l'attention de la classe sur les progrès collectifs en comportement, avec l'usage de son tableau de comportement vidéo-projeté : « *Donc ça permet cette visibilité-là. Et je compte les verts. Toutes les semaines on compte les verts, et on essaie de battre le record. Pour qu'ils essaient de s'entraîner.* » (Annexe 28, p 255, l. 582). Le groupe est alors engagé *ensemble* dans une progression collective qui vise un objectif commun. Si Sandrine s'adresse également à l'entité classe, en utilisant notamment le pronom « *vous* » à l'adresse du groupe de façon indifférenciée, c'est cependant pour lui signifier son incapacité à se montrer digne des attentes :

> « *Sandrine arrête le jeu, car c'est trop bruyant : " Alors ça, c'est symptomatique de ce que tout le monde vous dit, et moi et M.* [le professeur de musique] *et D.* [l'intervenante vélo] *: tous les adultes qui sont avec vous !! Dans cette classe, personne n'est capable de s'occuper de soi. Et du coup ça fini en cacophonie !!! Je ne veux plus vous entendre vous plaindre des autres tant que vous n'êtes pas capables de vous occuper de vous-mêmes. On ne peut pas faire une activité avec vous !! " »* (Annexe 12, p 72, l. 68).

Ici encore, Sandrine ne s'inclue pas dans le groupe, en marquant la différence entre le groupe des élèves et le groupe des adultes. Au contraire, les enseignants qui valorisent les modalités de fonctionnement du groupe et reconnaissent le respect du cadre par les élèves collectivement, peuvent à leur tour, en s'incluant d'une certaine manière dans le groupe, montrer qu'ils respectent eux-mêmes les règles : c'est l'exemple de Baptiste qui chuchote lui aussi en classe. Inversement, lorsque l'enseignant qui intervient en mathématiques sur sa classe ne respecte pas ce code partagé, les élèves ont tendance à ne pas le respecter non plus :

> « *La seule fois où on parle, dans la classe… Enfin où on parle fort… enfin, on parle pas fort, mais ça chuchote pas, c'est pas comme d'habitude, c'est les lundis quand y'a Mr. D, parce que lui, au lieu de chuchoter…*
> - ***C'est qui Mr. D ?***
> - *C'est un intervenant de maths du collège, avec qui on fait de la géométrie.*
> - *Et il vient, et lui il chuchote pas, donc c'est le seul moment de la classe où, quand on est au travail, ça parle. Parce qu'il essaie de chuchoter, mais on a l'impression qu'il n'a jamais chuchoté ! Il va parler à voix haute, comme ça… »* (Annexe 25, p 201, l. 474).

Cette attitude perturbe les élèves de Baptiste pour lesquels l'ordre social n'est plus garanti.

Or précisément, c'est un respect collectif des règles et du cadre qui leur procure un sentiment de sécurité, lorsque l'ordre social règne. Et c'est bien la reconnaissance du collectif par l'enseignant qui leur permet de se sentir en sécurité au sein du groupe, en même temps que de nourrir un sentiment d'appartenance à la communauté de droit : rassurant, le groupe reconnu par l'enseignant est alors valorisé et chacun peut se sentir porteur des valeurs morales du groupe. Baptiste utilise, par exemple, cette *identité* valorisée en marquant l'appartenance au groupe, lorsqu'il recadre calmement un de ses élèves, pour justifier les attendus qui deviennent les valeurs *spécifiques* du groupe : « *Tu serais en CP je comprendrais, mais t'es en CM2.* » (Annexe 3, p 15, l. 19).

Ainsi, pour les élèves de Baptiste, le collectif devient encore le « groupe des grands » : pas seulement car ce sont les plus grands de l'école, mais bien parce qu'ils sont jugés *dignes et responsables,* comme des grands. De fait, ils se doivent de donner une bonne image aux plus petits (Annexe 23, p 169, l. 365), mais surtout, aux portes de la sixième, ils sont dans l'obligation de mûrir, et ils ont le sentiment que le collectif les y aide :

> *« Ben oui, on va passer en sixième ! On doit être responsables. On doit pas parler. Le maître, il nous dit que les professeurs, en sixième, ils seront exigeants. Donc il faut pas trop faire comme si on était des petits, petits.*
> - *On a mûri, dans notre tête. On n'est plus des bébés »* (Annexe 25, p 191, l. 37).

Dans ce contexte du droit, le sentiment de sécurité des élèves passe également par la possibilité de recourir à une autorité de référence pour faire valoir leurs droits au sein du collectif. Cette attente de sécurité se double alors d'une attente de justice. En contexte scolaire, c'est l'enseignant qui est, pour eux, le recours possible en justice, en particulier dans la gestion des conflits. À voir Baptiste en récréation (Annexe 5, pp 28-32), nous comprenons qu'il incarne le référent juste qu'attendent les élèves. Tous le considèrent comme celui qui sait « *résoudre les histoires* » (Annexe 22, p 153, l. 427), et les élèves ont confiance dans sa fiabilité à rendre la justice et à protéger leurs droits et leurs intérêts en cas de besoin :

> *« Aussi, il dit : " Si y'en a un qui insulte votre mère, ou autre, quelque chose comme ça, au lieu de vous battre, vous venez me le dire à moi, comme ça, celui qui vous a insulté, c'est lui qui perd des points ".*
> - ***Et il le fait toujours, ça ?***
> - *Oui, toujours.*
> - ***Il ne manque jamais à sa parole ?***
> - *Non.*
> - *Non, jamais. »* (*Ibid.*, p 154, l. 473).

Un véritable sentiment de justice est alors possible pour les élèves, qui pensent sincèrement pouvoir compter sur la fiabilité et la loyauté de Baptiste pour rendre la justice, ce qui participe à nourrir leur sentiment de sécurité. D'ailleurs Baptiste, qui se *projette* dans l'état d'esprit d'un enfant, prête une attention particulière aux conditions pour faire naitre un sentiment de justice chez les élèves :

> *« Je t'avoue que, en tant qu'élève, j'ai vécu ce type d'injustice-là, ces arbitraires totalement délirants où… où t'es là, t'en a un qui a fait une bêtise, et puis il dit " C'est lui ! ", et paf !!! Tu te fais gronder ! " Mais nooon !!! Vous voyez bien que… ". Voilà. Et ça, en tant qu'élève, quand tu l'as vécu, tu dis " Ben mince, quoi ! ". Et le souci de l'injustice, l'arbitraire… c'est quelque chose… enfin… tu sais on parle aussi des valeurs à diffuser, des projets de société… Alors il ne faut pas être dans l'excès, mais… quand même ! La notion de justice, elle est importante. La justice entre les gens… Un petit qui se fait accuser et punir d'un truc qu'il n'a pas fait, c'est… c'est destructeur ! C'est quelque chose qui va le remettre en cause sur sa confiance personnelle, sur sa confiance en l'autorité, sur sa confiance en l'école ! »* (Annexe 21, p 131, l. 557).

Et c'est bien parce que la justice est garantie avec Baptiste, que ses élèves peuvent se sentir protégés. Ce qui n'est pas le cas pour les élèves de Sandrine, qui, nous le rappelons, font justice eux-mêmes dans la cour pour défendre leur honneur (Annexe 27, p 232, l. 166), et se montrent agressifs et violents dans les couloirs, sans qu'elle puisse le contrôler (Annexe 11, p 67, l. 17), ce qui ne peut favoriser le sentiment d'être protégé au sein de l'école.

Au contraire, même si les élèves de Baptiste ont tendance à confondre « protéger » et « défendre », c'est un sentiment qu'ils expriment :

> *« En plus… Ce que j'aime bien avec lui, c'est que des fois il nous défend. Mais aussi il faut pas…*
> - *…abuser de sa confiance…*
> - *…trop abuser, mais il nous défend. Par exemple, il nous l'a bien dit : si y'a quelqu'un qui nous tape, tout ça, " venez me voir, je vous défendrai. " »* (Annexe 22, p 150, l. 284).

Ici encore, les élèves font l'expérience de la reconnaissance de l'enseignant qui leur permet de se sentir intégrés dans une communauté de droit et par là, de bénéficier d'une justice qui tend à les protéger, plutôt que de s'inquiéter d'un système de droit répressif qui pourrait se retourner contre eux par manque de justice.

En résumé, le sentiment d'une justice protectrice permet aux élèves de faire à la fois l'expérience de leur intégration légale dans une communauté de droit et de se sentir en sécurité. En garantissant un ordre social rassurant, l'enseignant reconnait chacun des membres de la communauté et institue la communauté autours de valeurs partagées, des valeurs qui limitent les libertés individuelles mais dans le but de garantir des bénéfices

universalisables pour tous les membres du collectif. L'expérience de cette reconnaissance, pour le groupe comme pour chacun des membres individuellement, permet ainsi de construire une identité collective morale et responsable, dont chacun peut alors se sentir investi à titre individuel.

Relation positive à soi-même : respect de soi et autonomie morale

Pour Honneth (2000), l'expérience d'intégration légale et de reconnaissance juridique donne naissance au *respect de soi* pour l'individu, dans son rapport à lui-même. En effet, sa position de membre le confirmant dans le fait qu'il mérite le respect des autres, dans l'assurance qu'il possède les qualités morales requises, l'individu peut se respecter lui-même. Les droits dont il est porteur en sont le signe, puisqu'avoir des droits indique qu'il est digne du respect des autres, un respect social dont il peut tirer une fierté propre à instaurer son respect de lui-même. D'ailleurs, la possibilité de recours en justice dont l'individu bénéficie est le symbole qui lui démontre qu'il jouit d'une reconnaissance générale, à partir de laquelle il pourra fonder son respect de soi.

Plus encore, la reconnaissance juridique permet à l'individu de « *comprendre ses actes comme une manifestation, respectée par tous, de sa propre autonomie* » (*Ibid.*, p 201). L'égalité des droits entre membres d'une communauté juridique est ainsi le signe qu'ils se reconnaissent mutuellement dans leur capacité à former un « *jugement autonome* » (*Ibid.*), en ce sens nous qualifierons l'autonomie acquise dans le cadre de la relation juridique d'*autonomie morale.* Ainsi, les sentiments que génère l'expérience de la reconnaissance juridique sont multiples : sentiment d'égalité, de respect de soi, sentiment de fierté légitime, assurance dans ses qualités universelles et son autonomie morale.

De la même manière, dans la classe, l'élève qui se sait jugé digne et responsable par l'enseignant qui le reconnait peut reprendre à son compte cette reconnaissance et construire son respect de soi, et en tirer un sentiment de fierté, de responsabilité, de mérite. Les *preuves* de la reconnaissance de l'enseignant sont donc nécessaires, que ce soit par l'obtention de « privilèges » ou que ce soit simplement verbalisé. Baptiste, par exemple, explique le fonctionnement des ateliers de maths :

> *« D'autres, je vais leur dire : " Ben toi, tu peux aller travailler sur l'ordinateur ". Ce privilège-là, il y en a certains qui ne le comprennent pas forcément. Ils disent : " Pourquoi lui il a le droit ? ". Je dis : " Parce que lui, quand il se lève, il ne bouscule personne, il n'embête personne, il ne papote avec personne. Il va se poser sur son*

> *atelier et puis il fait ça tranquillement avec le casque sur la tête. Toi, systématiquement, je suis obligé de te reprendre. Donc cette semaine, toi, tu ne le feras pas. ". Et le fait de verbaliser ça, en fait, ils l'intègrent. »* (Annexe 21, p 125, l. 311).

Au contraire, lorsque l'enseignant verbalise sa non-reconnaissance à l'élève sans préciser des conditions de progression, il prend le risque d'empêcher littéralement toute velléité d'une construction d'un respect de soi pour l'élève, en l'immobilisant dans une identité de non-membre : « *En sortant, Ismaël demande s'il peut être responsable du ballon. Elle* [Sandrine] *répond : " Mais non enfin ! Pas toi ! Un jour j'espère, tu pourras être responsable, mais là, enfin, c'est non !!! "* » (Annexe 12, p 74, l. 158).

Au contraire, en étant reconnu comme capable d'être membre de la communauté, l'élève est en mesure d'accéder à l'autonomie, une autonomie morale et civique, c'est-à-dire, une capacité à intérioriser le cadre et à le respecter de lui-même :

> *« Je pense que l'enfant doit travailler pour lui. Il doit apprendre à se comporter de bonne manière pour lui. Pas pour une espèce de figure tutélaire qui le regarde du haut de… On n'est pas des dieux ! On n'a pas un œil, comme ça, fixé sur eux ! Et le fait qu'il apprenne ça en fait, qu'il apprenne que quand il travaille, comme ça, quand il fait sa popote dans son coin, il se régule et puis y'a quelqu'un qui écrit au tableau… " Ah tiens ! Il est en train de préparer la correction, ben tiens, il faut que je me dépêche parce que ça veut dire que dans cinq minutes, c'est…". Eh bien… À mon sens, il apprend plus en termes de savoirs-être en faisant ça, que si j'étais sur mon bureau à les regarder comme ça. Je pense. Et puis, je dis, même, j'en suis sûr. »* (Annexe 21, p 136, l. 776).

Lorsqu'au contraire le comportement n'est adapté que sous le regard et la présence de l'enseignant, la dépersonnalisation du cadre n'est pas effective : les élèves amalgament la règle et l'enseignant. On ne peut pas alors, parler d'autonomie. Et si Baptiste exprime clairement l'objectif d'un apprentissage de l'autonomie morale dans sa classe, si ses élèves sont bien capables de comprendre et de justifier le cadre au cours des entretiens, tous ne semblent pas l'avoir véritablement *intériorisé*. En effet, tous ne sont pas capables à l'évidence de respecter le cadre lorsqu'ils ne sont plus sous le regard de leur enseignant : à plusieurs reprises, des élèves nous indiquent que d'autres font « *n'importe quoi* » lorsque Baptiste quitte la classe quelques minutes ou est remplacé (Annexe 22, p 157, l. 566 et l. 599), et ces élèves, selon les mots de leurs camarades de classe, « *se transforment* » (Annexe 25, p 196, l. 244). L'autonomie morale est un apprentissage que Baptiste ne semble pas permettre entièrement (et pour tous) dans sa classe. Au contraire, ce que nous observons dans la classe de Samuel se reproduit à plusieurs reprises : lorsque Samuel quitte la classe, les élèves ne modifient pas leur attitude, le cadre est maintenu, même hors de sa présence

(Annexe 17, p 103, l. 280 ; Annexe 18, p 105, l. 15 ; Annexe 20, p 115, l. 73), signe d'une autonomie plus avancée dans cette classe.

Pour chacun, ensuite, l'appartenance au groupe spécifique, valorisé et reconnu, favorise un sentiment de fierté personnelle en tant que membre intégré, puisque l'intégration légale symbolise la responsabilité morale individuelle. C'est ce que ressentent les élèves de Baptiste :

> « ***Ça m'interpelle, ce que tu me dis : tu m'as dit " Il y a des collèges où ils veulent une attitude exemplaire " … C'est quoi une attitude exemplaire ?***
> - *Euh, pas faire de bêtises. Comme mon ancien voisin, il était dans le privé, il s'est fait exclure parce qu'il s'était battu avec quelqu'un.*
> - ***Et vous, ici, dans cette classe, vous avez une attitude exemplaire ?***
> - *Oui.*
> - *Oui, je pense.* » (Annexe 22, p 147, l. 164).

Mais cette appropriation des valeurs reste individuelle. Le sentiment de fierté, s'il est tiré du collectif, n'est pas forcément partagé par tous, ou n'est pas étendu sur tous les membres du groupe :

> « ***Donc c'est ça, une attitude exemplaire ? Ou pas encore ?***
> - *Pas encore. Y'en a qui le montrent… Y'en a qui le montre pas... Mais j'ai pas envie de dire qui…*
> - *Y'en a qui crient, y'en a qui balancent des stylos et des règles de partout…*
> - ***Ah ! Y'en a quand même qui ne sont pas sages dans cette classe, quand même ?***
> - *Ah oui, vraiment !* » (*Ibid.*, l. 171).

Comme l'autonomie, la responsabilité morale est un apprentissage : le cadre scolaire est par définition un des lieux de sa construction. Et si autonomie morale et responsabilité sont bien des finalités éducatives, leur réalisation effective n'est pas identique pour tous les élèves d'une même classe.

Effets de la reconnaissance de l'enseignant sur la relation de confiance et sur la relation d'autorité éducative : rassurant, l'enseignant inspire une confiance juridique.

L'expérience de l'intégration légale dans la communauté de droit permet à l'élève qui se sent reconnu, de construire son respect de soi et son autonomie morale. En étant garant de l'ordre social et reconnu par l'élève comme un recours en justice fiable, l'enseignant répond par lui-même aux attentes de justice et de sécurité de l'élève : il se montre rassurant à ses yeux, en incarnant la figure d'un arbitre juste et d'un adulte protecteur. Alors, l'élève est en mesure de nourrir une forme de confiance à l'égard de son enseignant. Dans le cadre de ce second

domaine, celui de la reconnaissance des droits, nous parlerons par conséquent d'une *confiance juridique,* une confiance qui rassemble l'individuel et le collectif, en inscrivant l'individuel *dans* le collectif.

Dans l'échange social, la reconnaissance de l'enseignant lui permet donc d'inspirer confiance à l'élève, ce qui tend alors à faciliter son exercice de l'autorité au sens où le propose John Rawls (2009, para. 69, 70, 71) : c'est *parce qu*'ils lui sont imposés par des personnes en qui il a confiance, que l'enfant est prêt à se soumettre à des interdits. Rawls considère alors que l'enfant a assimilé *la morale* de l'autorité (para. 70). En étant un arbitre juste et un adulte protecteur, l'enseignant est le prolongement du parent, figure d'une autorité éducative qui protège et contient à la fois, en garantissant des limites comme repères : c'est le « *contenant* » (Cornu, 2005, p 420) que doivent assurer les adultes solides et stables pour rassurer les enfants. C'est un cadre rassurant car « *protecteur* », dont les ordonnances sont, « *plutôt que de recourir à l'inquiétante intimidation comme registre sensible,* […] *de tabler sur l'exercice protecteur des interdits, plutôt que sur la menace des représailles si… : voix qui inspire le sentiment de sûreté, regard qui veille plutôt que de surveiller. Fermeté qui sait attendre que les forces viennent à l'autre de savoir se limiter* » (*Ibid.*, p 422).

Mais pour inspirer cette confiance juridique, l'enseignant doit être perçu par l'élève comme protecteur. Et il l'est lorsqu'il écoute et prend au sérieux les requêtes, les demandes et inquiétudes des élèves. C'est le cas de Baptiste qui est perçu comme un référent digne de fiabilité, car il écoute, mais surtout parce qu'« *il va prendre le temps* » (Annexe 25, p 205, l. 610) et qu'il prend toujours les élèves au sérieux (*Ibid.*, l. 621). De plus, en faisant respecter le système, il peut être envisagé comme garant d'un ordre social qui protège : si Baptiste inspire une confiance juridique, c'est parce qu'il « *résout* » les problèmes (Annexe 22, p 153, l. 427) et qu'il « *règle les histoires* » (Annexe 23, p 170, l. 432). Au contraire, un enseignant qui ne garantit pas un ordre social *juste* ne peut pas donner aux élèves le sentiment d'être protégé par le système du droit. C'est pourtant une nécessité pour parer le cadre collectif, contraignant les libertés de chacun, d'une fonction de protection de la sérénité de chacun.

Ainsi, dans ses dispositions et les dispositifs qu'il garantit, l'enseignant peut être perçu comme la source du sentiment de justice éprouvé par les élèves. C'est le cas pour Baptiste lorsqu'il « *prévient* » (Annexe 25, p 193, l. 147) avant de sanctionner ou lorsqu'il laisse aux élèves la possibilité de modifier leur comportement, en laissant une *seconde chance* (Annexe 23, p 175, l. 646), car le discours peut suffire pour rétablir l'ordre, comme le relèvent ces élèves en parlant d'une bagarre dans la cour :

> *« En fait, Mr.B., lui, il les a séparés, après, quand ça a sonné, nous on est monté, et il les a pris tous les deux et il leur a dit : " Pourquoi vous vous êtes battus ? ", après ils ont expliqué l'histoire, tout ça, et en fait, Mr.B., il a pas enlevé des points, il a rien fait. Il a juste dit : " Vous ne vous rebattez plus ", et après ils ne se sont plus jamais rebattu. ».* (Annexe 22, p 154, l. 465).

Mais le discours n'a de poids que s'il est réellement engagé dans une action en cas de non-respect. Par exemple, lorsque Sandrine annonce une sanction différée, elle ne l'applique pas toujours par la suite : « *Le chahut reprend aussitôt : " Ouh lala, ça recommence, moi je note !!! Quand on arrivera à 15 minutes, y'aura plus de récré !! "* » (Annexe 12, p 77, l. 292). Or quelques minutes plus tard, les élèves sortiront sans que la punition soit effectivement appliquée (*Ibid.*, p 79, l. 369).

Ensuite, l'enseignant qui inspire un sentiment de justice est nécessairement celui qui se montre constant. C'est ce que nous avons vu lors de l'analyse de la confiance dans les classes [1]: si Baptiste se montre constant, comme l'évoquent ses élèves avec un emploi récurrent des adverbes « toujours » ou « jamais » pour le décrire, ce n'est pas le cas de Samuel , qui reconnait d'ailleurs lui-même son inconstance : « *Si par exemple dans la cour ils posent problème, je leur dis de s'assoir sur le côté… et je leur enlève pas forcément des points… mais c'est toujours pareil : ici, tu vois, on peut le faire un peu plus " à la cool "… Tu peux oublier d'enlever deux points, c'est pas grave…* » (Annexe 28, p 253, l. 537). Si en effet, le profil des élèves de Samuel n'est pas de ceux qui vont profiter des failles du système, l'oubli des points n'est pas une grosse erreur. Mais la gravité de cet oubli, que ne mesure pas Samuel, est plutôt à considérer du côté du sentiment de justice pour les élèves. En effet, ces variations sont à l'origine d'un fort sentiment d'injustice qui s'avère peut-être plus « grave » qu'il ne le pense. Pour eux, en oubliant d'enlever des points, Samuel se montre injuste : « *Moi des fois, avec mes copains, quand on fait semblant de se taper… eh ben on perd des points. Et là, il me traite d'un gros mot et il perd pas de points, c'est pas normal !* » (Annexe 32, p 298, l. 108). De la même manière, lorsqu'il modifie le barème établi, Samuel génère un sentiment d'injustice qui ne permet pas d'inspirer confiance : « *Moi un jour j'ai parlé, et le maître il m'a enlevé moins cinq ! Normalement, c'est moins deux. C'est un peu injuste !* » (Annexe 30, p 274, l. 114).

[1] Voir la partie « 6.2.2 Analyse de la relation de confiance dans les classes », p 258.

Ainsi, l'enseignant qui inspire un véritable sentiment de justice aux élèves est avant tout considéré comme une *arbitre juste* et *équitable.* Il est alors celui qui « *valide* », ce que s'efforce de faire Baptiste (Annexe 21, p 132, l. 608) au contraire de Samuel :

> *« Le groupe composé de Sarah, Pierre, Lucas et Mathieu se dispute : les garçons cachent ce qu'ils ont écrit, et Sarah veut remplir sa propre fiche de son côté. Samuel leur dit : " C'est dur le travail en équipe pour vous, hein ? C'est plus dur que l'histoire ? Vous, c'est travailler en groupe qui vous pose problème… trouvez un moyen pour travailler ensemble, vous êtes le seul groupe à ne pas y arriver ! " Les élèves essaient de se justifier, mais Samuel les arrête : " Je suis pas arbitre, moi…" »* (Annexe 20, p 116, l. 110).

L'arbitre juste et équitable est aussi celui qui sanctionne lorsque c'est nécessaire. De fait, lorsqu'il intervient, l'arbitre permet de régler le conflit : pour l'élève, l'importance se situe particulièrement dans l'efficacité de son intervention. Mais la punition ou la sanction ne sont pas les marques de cette efficacité : c'est lorsque le conflit est désamorcé ou que le comportement agressif cesse, que l'intervention est jugée efficace. Ainsi, l'intervention de l'arbitre doit obéir, pour les élèves, à des règles d'équité : en ce sens l'arbitre est considéré comme *juste.* Et cela passe nécessairement par une fonction d'écoute de chacun des protagonistes d'un conflit. C'est le cas lorsque Baptiste cherche à *« comprendre »* au lieu de simplement punir (Annexe 22, p 154, l. 466), ou de privilégier celui qui a subi le plus de dommages dans un conflit. C'est pourtant ce que font Sandrine et sa directrice : « *Il y a encore eu une bagarre* [dans la cour] *: Reda a tapé Abdel, car " il* [lui] *a donné un coup de pied " ; Sandrine hurle sur lui dans la cour, la directrice aussi, mais un peu moins fort : la directrice emmène Reda dans son bureau.* » (Annexe 12, p 74, l. 166). Peu après, de retour en classe, « *la directrice revient avec Reda : il s'excuse devant tout le monde auprès d'Abdel, mais la directrice gronde Abdel aussi car c'est lui qui serait responsable de l'explosion de Reda (" et tu l'as tapé, toi ? Et tu t'es bien gardé de le dire ? Eh bien tu seras puni aussi, alors que si tu avais avoué ta faute, tu aurais évité la punition ! ")* » (*Ibid.*, p 75, l. 174). Ici, la première scène montre que Sandrine et sa directrice n'ont pas écouté la parole de Reda, qui est emmené seul et sans procès dans le bureau de la directrice. Dans la seconde scène, c'est Abdel qui est condamné, sur la parole de Reda, face à laquelle aucun moyen de défense ne lui est concédé. Non seulement, les deux parties n'ont pas été écoutées, mais surtout elles n'ont pas été confrontées dans un dispositif d'explication réciproque. Pour Baptiste, au contraire, cette écoute de chacune des parties dans tout conflit revêt une importance particulière. Il place là l'origine du sentiment de justice pour les élèves (Annexe 21, p 131, l. 557).

Ainsi, du point de vue des élèves, les modalités d'intervention de l'arbitre sont aussi importantes que son efficacité : ce dont a bien conscience Samuel « *C'est quand ton conflit, tu réussis à le désamorcer, et que les participants du conflit ne repartent pas amers. Qu'il n'y ait pas de l'aigreur quelque part, qu'il n'y ait pas un sentiment d'injustice.* » (Annexe 28, p 249, l. 366). Cette condition dépend en particulier de la confiance accordée par l'arbitre à la parole de chacun. En effet, la plus grande injustice, pour les élèves est que l'enseignant ne croie pas en leur honnêteté, comme l'expriment des élèves de Baptiste :

> *« Moi je m'en rappelle, c'était parce que M. il discutait avec lui. Et Mr.B il croyait que c'était lui avait commencé… Mais c'était pas lui, c'était M. parce que M. il discute toujours, quand il change de place.*
> - ***Et donc, c'est toi qui t'es fait gronder ?***
> - *Oui.*
> - ***Et c'est quoi qui t'a fait pleurer ? Qu'il ne t'ait pas cru ou qu'il t'ait grondé ?***
> - *Qu'il me croit pas et qu'il me gronde. »* (Annexe 23, p 175, l. 621).

De fait, lorsque l'enseignant est considéré comme juste et source d'un sentiment de protection rassurant, le processus de « confiance – autorité déléguée » peut se mettre en place : c'est parce qu'il est perçu comme garant de la justice et de l'ordre social que les élèves s'en remettent à lui et s'abandonnent, lui conférant ainsi un surplus d'autorité qu'ils sont enclins à respecter.

Au contraire, lorsqu'un élève ne se sent pas reconnu par l'enseignant dans le domaine de la justice, c'est un véritable sentiment d'exclusion de la communauté qui peut naitre : le sentiment qu'on ne lui reconnait pas le même degré de responsabilité morale qu'aux autres membres en cas de privation de droits (jugée injuste par l'élève), un sentiment d'exclusion sociale (lorsqu'une sanction n'est pas comprise ou acceptée), ou un sentiment d'injustice dû à un abus de pouvoir de l'enseignant, ou du dispositif : alors l'élève doit faire justice lui-même, et se bagarrer pour rétablir ses droits et son honneur.

Ainsi, la classe est envisagée en même temps comme une communauté de personnes et une communauté de droit : mais la spécificité de son inscription dans le contexte scolaire en fait aussi, et surtout, une communauté d'apprentissage.

8.3 Troisième domaine : la classe comme communauté d'apprentissage

Pour Axel Honneth, c'est l'estime sociale dont jouissent les individus qui leur permet de se rapporter positivement à leurs qualités et à leurs capacités concrètes. Mais cette troisième forme de reconnaissance réciproque ne peut être vécue que dans une communauté d'individus partageant un « *horizon de valeurs communes aux sujets concernés* » et qui se réfèrent « *aux mêmes fins en fonction desquelles chacun mesure l'importance de ses qualités personnelles pour la vie de l'autre ou ce qu'elles lui apportent* » (Honneth, 2000, p 206). Au contraire des qualités universelles reconnues à l'individu dans le cadre de la relation juridique, le respect social dans cette troisième sphère est entendu comme une reconnaissance des qualités individuelles et « *concrètes* » de l'individu *au sein de la communauté*, à partir de valeurs définies socialement. Ce sont donc des « *qualités particulières par lesquelles les hommes se caractérisent dans leurs spécificités personnelles* » (*Ibid.*, p 207), qui font ainsi coïncider l'individuel et l'universel. L'estime sociale requiert de fait la clarification d'un cadre de référence commun, symbolique mais explicite : c'est la « *conception culturelle qu'une société se fait d'elle-même* » (*Ibid.*, p 208). La formulation des valeurs et des fins éthiques de ladite société permet d'établir les critères propres à juger et mesurer intersubjectivement les capacités et les prestations des individus dans leur aptitude à rendre *concrètes* ces valeurs culturellement définies par la collectivité. « *Aussi, cette forme de reconnaissance mutuelle présuppose-t-elle également l'existence d'une organisation sociale dont les fins communes réunissent les individus dans une communauté de valeurs* » (*Ibid.*).

Décrivant les processus sociaux qui ont vu passer la société d'une organisation hiérarchique (la valeur des personnes est prédéterminée et elle se mesure à l'aune des valeurs attribuées au groupe social dont elles font partie) à une société démocratique dont les principes d'égalité attribuent une validité universelle au concept de dignité humaine, Honneth conclut que la notion d'honneur (fierté de caste) se réduit aujourd'hui à celle de « *simple prestige social* » (*Ibid.*, p 214). Ainsi, dans un contexte démocratique, la considération sociale est garantie à chaque homme sans distinction : un individu s'attire une reconnaissance sociale « *par la manière particulière dont il parvient à faire coïncider la réalisation de soi comme individu et la concrétisation des fins abstraitement définies de la société* » (*Ibid.*, p 215). Mais cette première interprétation reste abstraite : dès lors, le cadre démocratique n'exclut

pas la présence de luttes entre groupes sociaux qui rivalisent dans un conflit culturel, pour clarifier (et valoriser) leur propre interprétation des fins sociales. Mesurer la valeur sociale des qualités et des capacités particulières requiert donc une interprétation complémentaire des fins sociales, interprétation culturelle qui se trouve différenciée selon les milieux ou les moments de l'Histoire. Une présentation publique de cette interprétation secondaire est ainsi nécessaire aux différents groupes, afin d'orienter vers eux-mêmes l'intérêt de l'opinion publique. De fait, la complexité et la richesse des différentes interprétations culturelles des fins sociales font que « *chaque individu est fondamentalement à même d'accéder à la considération sociale* » (*Ibid.*, p 217).

La transposition du cadre conceptuel d'Honneth au domaine scolaire suppose d'envisager la classe comme un groupe particulier : partageant des valeurs culturelles abstraites tournées vers les fins de l'éducation - le progrès, l'émancipation, l'accès au Savoir pour chacun -, le groupe est entendu comme une communauté d'apprentissage. L'interprétation secondaire des valeurs communes se trouve alors concrétisée dans le contexte de la classe, dans laquelle le cadre de référence est explicité par l'enseignant. La perspective d'une société moderne, décrite par Honneth, trouve un écho particulier dans la transposition au cadre scolaire : la culture pédagogique contemporaine prône l'égalité des chances à l'école, comme la société démocratique garantit un possible accès à l'estime sociale pour tous, et la réalisation de soi des individus trouve son pendant dans la progression individuelle des élèves qui coïncide alors avec « *la concrétisation des fins abstraitement définies* » de l'éducation. De fait, les valeurs partagées, formulées par l'enseignant garant des fins universelles, permettent à chacun d'estimer ses qualités concrètes et de mesurer sa propre valeur, pour lui-même, mais au sein d'un cadre commun de référence. Le groupe-classe est alors le lieu de relations d'interactions entre pairs qui relèvent de la *solidarité.* Honneth définit le terme de solidarité ainsi : « *chaque membre se sait également apprécié par tous les autres. Le terme "solidarité", en effet, désigne en première analyse une sorte de relation d'interaction dans laquelle les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis, parce qu'ils ont établi entre eux des liens d'estime symétrique* » (*Ibid.*, p 218). La fierté d'appartenir au groupe qui partage ces valeurs vient également renforcer les liens de solidarité : l'estime symétrique consiste en effet à « *s'envisager réciproquement à la lumière de valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune* » (*Ibid.*, p 220). Mais le terme « symétrie » ne signifie pas que les membres s'estiment mutuellement au même degré : « *il est absolument impossible qu'une fin*

collective puisse être déterminée quantitativement de manière à permettre une comparaison exacte entre les valeurs respectives des différentes fonction individuelles » (*Ibid.*). À l'instar du processus décrit par Honneth, on entendra donc les relations de solidarité dans une classe comme des relations dans lesquelles « *la concurrence individuelle pour l'estime sociale peut se dérouler sans souffrance, c'est à dire sans soumettre les sujets à l'expérience du mépris* » (*Ibid.*, p 221).

L'expérience de progression et de formation de soi

Dans l'échange individuel

Dans un processus similaire aux deux premiers domaines, l'élève, qui nourrit des attentes spécifiques dans le cadre scolaire, fait l'expérience de la reconnaissance de l'enseignant lorsque ces attentes sont comblées. Mais à l'instar du processus décrit par Honneth dans la troisième sphère de reconnaissance, l'inscription dans la communauté d'apprentissage que représente la classe indique que cette expérience de la reconnaissance ne se fait que dans le cadre d'un partage de valeurs communes. Dans l'espace scolaire, un ensemble de valeurs spécifiques et abstraites sont partagées par tous : elles s'appliquent en particulier à définir les qualités d'un apprenant, à savoir le travail, l'effort, l'engagement personnel, la progression… Ces valeurs communes se condensent sous la forme de qualités concrètes et particulières à chacun mais qui relèvent globalement d'un *être à l'école* conforme aux attendus éducatifs. Ces valeurs abstraites sont partagées par les élèves qui disent être à l'école « *pour travailler* » (Annexe 30, p 274, l. 76 ; Annexe 31, p 283, l. 19), « *pour écouter et pour apprendre* » (Annexe 30, p 274, l. 91 ; Annexe 31, p 283, l. 18 et l. 20), et sont le plus souvent présentées comme une obligation sociale (*Ibid.*, p 284, l. 44, par exemple). Elles portent à la fois sur le travail à fournir et le comportement à adopter en vue de l'apprentissage. Ces valeurs sont partagées, puisqu'elles sont intériorisées par les élèves qui comptent une certaine expérience de scolarisation, et elles sont en même temps attendues par l'enseignant : en ce sens, elles se trouvent réitérées et précisées par chaque enseignant. De fait, elles peuvent être concrétisées sous forme de normes particulières à un enseignant :

> *« moi je suis exigeant sur le niveau sonore, sur la communication. Sur la façon de communiquer, aussi : on se crie pas dessus, on se pousse pas, on s'attrape pas, la communication elle doit être… on doit être poli entre soi. Donc c'est vraiment sur la communication que je suis exigent. Et puis sur d'autres choses : sur le " fait exprès ".* […] *un bruit de travail, un bruit de recherche, un bruit de mouvement, celui qui va*

> *chercher son dictionnaire, tu vois ça, ça ne me dérange pas. Un bruit de " fait exprès ", oui, celui-là il me dérange un peu plus.* » (Annexe 21, p 128, l. 420).

À son tour, l'élève forme des attentes spécifiques dans ce cadre particulier qu'est l'École, notamment à l'égard de l'enseignant, sous la forme globale d'une prise en charge dans sa scolarité : il attend de recevoir de l'aide pour se mettre au travail, il attend d'être guidé dans son travail et dans sa progression, d'être rassuré par l'apparente compétence de l'enseignant, qui doit avoir l'image de quelqu'un qui gère et maitrise la situation scolaire. Pour certains élèves, ces attentes sont formulées jusqu'à la notion d'accession à une profession : ils attendent de l'École et de l'enseignant qu'ils les aident à obtenir un bon métier (Annexe 30, p 276, l. 168).

Un enseignant répond à ces attentes spécifiques selon divers axes. En premier lieu, il y répond lorsqu'il inscrit l'évolution de l'élève dans une perspective concrète pour lui : pour Baptiste, par exemple, c'est la classe de sixième, pour laquelle l'objectif est d'être prêt. Plus largement, c'est l'avenir des élèves qui sert de ligne de mire. Pour les élèves de Samuel, « *c'est parce que dans la classe le maître il nous apprend plein de choses, et comme ça, on peut passer dans la classe supérieure. Et après on va être adultes et faire notre métier… qu'on veut.* » (Annexe 29, p 261, l. 184). Mais ces perspectives s'inscrivent aussi dans une temporalité plus proche, en termes d'apprentissages dans le cadre de la classe notamment, avec un programme annoncé pour toute l'année scolaire (Annexe 7, p 44, l. 208).

L'enseignant répond aux attentes spécifiques également lorsqu'il montre que cette progression sera accessible et réalisable pour chacun. C'est ce que fait Baptiste lorsqu'il accueille ses nouveaux élèves : « *Vous verrez, c'est une classe difficile en termes de travail, mais vous n'allez rien voir de vraiment nouveau. On va travailler de manière très progressive.* » (*Ibid.*, p 40, l. 48), ou encore : « *" L'année dernière on a construit un chiliagone ". Les élèves demandent ce que c'est " Un polygone à 1000 côtés !! On va en faire, à 15, 25, 50 côtés… Faut savoir tous les construire. On va le faire… "* » (*Ibid.*, p 43, l. 200). De manière très concrète, il donne également des gages de sa confiance dans les capacités de chacun, et le verbalise :

> *« Vous savez que vous êtes dans la classe des grands. Votre rang doit être parfait, votre comportement parfait… vous devez toujours viser un comportement idéal… c'est pas seulement pour montrer aux petits. C'est aussi pour vous : l'année prochaine c'est la 6ième. Mais je vous fais confiance. Vous verrez, c'est une classe qui fonctionne beaucoup à la confiance. »* (*Ibid.*, p 40, l. 56).

C'est ce que Baptiste explique en entretien :

> « *Je leur fais confiance dans beaucoup de domaines. Ces domaines, c'est sur… Tu vois, par exemple, quand je vais donner des leçons à apprendre, des trucs comme ça, je leur donne une méthodologie, au début de l'année, et je pars du principe qu'à partir du moment où j'ai donné ça, le contrat qu'on a entre nous, c'est : quand il y a une leçon, il faut qu'elle soit apprise pour le lendemain.* […] *Je leur fais confiance aussi sur leur métier d'élèves. Quand on est dans une classe, même quand le maître n'est pas là, on travaille. Alors, quand le maître n'est pas là, c'est normal qu'il y ait un petit peu plus de bruit, mais il n'y a aucune raison que le travail s'arrête quand je ne suis pas là.* » (Annexe 21, p 135, l. 723).

Pour les élèves, l'important, au-delà du discours de l'enseignant sur la confiance qu'il leur porte, c'est que ces perspectives de progression se réalisent concrètement, comme autant de *preuves* des gages donnés par l'enseignant, que ce soit sur les apprentissages ou sur le comportement scolaire. Et c'est bien le cas lorsque l'enseignant permet à un élève de surmonter un obstacle pendant un exercice : « *Un élève lui chuchote : " Maître, si on n'y arrive pas, on passe ? ". Baptiste lui trouve plutôt un autre exemple (même règle d'orthographe) que l'élève sait réaliser, afin qu'il trouve la solution sur l'item qui lui posait problème.* » (Annexe 7, p 46, l. 312). La perception de la progression par l'élève lui-même est alors le signe intangible que l'enseignant est à la hauteur des engagements annoncés : « *Moi, avant, j'avais des mauvaises notes en maths, quand on faisait des évaluations, j'avais des 5… Mais Mr.B., à partir qu'il m'a pris en soutien… là, déjà, je vais mieux… Mes notes elles sont remontées.* » (Annexe 22, p 159, l. 668). Mais ces preuves de progression peuvent aussi se percevoir sur des pairs :

> « *Moi mon cousin, je le connais depuis que je suis toute petite, on n'a pas du tout le même caractère, lui il est méchant, moi on va dire que je suis un peu gentille… et franchement depuis qu'il est dans cette classe, il s'est vraiment calmé, il a plus du tout le même caractère, il est vraiment… gentil.*
> - *Ouais, c'est vrai, il a changé ! L'année dernière, on était dans la même classe, il ne faisait que parler et crier. Là, il a vraiment changé.* » (Annexe 25, p 209, l. 783).

Concernant la manière dont l'enseignant va répondre aux attentes de l'élève, les modalités de la prise en charge éducative sont essentielles pour une réponse adéquate aux yeux des apprenants. Dédramatiser les erreurs, encourager, sont autant de gestes professionnels observés dans les pratiques de nos enquêtés (Annexe 3, p 16, l. 76 ; Annexe 6, p 34, l. 51), qui permettent aux élèves de s'engager dans la voie de l'apprentissage sans craindre de se tromper (Annexe 31, p 294, l. 466). En cas de difficulté, l'enseignant qui assure de son aide répond aussi favorablement aux attentes des apprenants : « *Ne vous inquiétez pas si vous avez des soucis, des difficultés, ça arrive à tout le monde. Je suis là pour vous aider, vous*

levez la main… N'hésitez pas. Si vous n'aviez pas de souci, vous seriez directement en 6ième. » (Annexe 7, p 40, l. 52).

Par ailleurs, les objectifs d'apprentissage, lorsqu'ils sont clairs et annoncés, rassurent les élèves. Dans la classe de Baptiste, au-delà de la consigne de travail, la compétence travaillée dans chaque exercice est clairement formulée sur les fiches de travail des élèves, et relue et expliquée à l'oral avant la mise au travail (Annexe 4, p 23, l. 58). Baptiste montre aussi, avant le début de la tâche, le résultat attendu (*Ibid.*, p 25, l. 171), ou formule explicitement l'enjeu de la séance de travail (Annexe 6, p 34, l. 44). Au contraire, lorsque l'enseignant n'est pas lui-même au clair avec ses attendus et objectifs pour les élèves, il ne peut donner du sens, pour les élèves, au travail demandé. C'est le cas de Sandrine qui est dépassée, au début de l'année, dans l'organisation de ses enseignements :

> *« Si tu veux, j'avais l'impression de préparer de jour au lendemain, mais de ne pas avoir de… de continuité ! Je pense que les gamins non plus, ils ne savaient pas vraiment pourquoi ils travaillaient…* […] *oui, qu'il y ait quand même un fil conducteur. C'est pas juste des exercices, pour faire des exercices. Que les gamins progressent et que ça soit un petit peu… continu. Si tu veux, j'avais vraiment l'impression… ben de ne pas m'en sortir, en fait. Enfin… de ne pas faire des choses constructives, pour eux. De leur présenter à chaque fois un travail, mais sans que ça ait forcément un lien, à chaque fois. Sans que ça ait vraiment du sens, en fait, pour eux. »* (Annexe 26, p 224, l. 578).

D'autre part, la transparence des attendus et des objectifs permet une visibilité pour les élèves qui écarte tout risque de *piège* de la part de l'enseignant. Lorsque celui-ci explique aux élèves ses intentions pédagogiques, il assure de fait les élèves de sa bienveillance éducative **:** **«** [Baptiste] *constitue des groupes de niveau hétérogène (des " experts " et des élèves " pas très à l'aise ") et le leur explique* » (Annexe 2, p 14, l. 357). Ou encore, **«** *Baptiste fait distribuer des petites fiches. " Je rassure certains, ils ont une petite mine en voyant ça… ce n'est pas une évaluation, c'est juste pour voir où vous en êtes "* » (Annexe 7, p 46, l. 300). En proposant aux élèves des exercices préparatoires en vue d'une évaluation (Annexe 6, p 37, l. 212), ou en proposant des aides pour l'évaluation, Baptiste rassure ses élèves sur ses intentions : il est là pour les faire réussir. « *Il demande à la classe : " Est-ce que je vous laisse tout ça au tableau, pour faire la dictée ? ". Ils répondent " oui ", donc il laissera les phrases d'entrainement.* » (Annexe 2, p 12, l. 274).

Dans le quotidien de la classe, enfin, l'enseignant donne suffisamment de travail aux élèves, pour les stimuler et maintenir leur engagement. Au contraire, lorsque le travail vient à manquer, les élèves s'ennuient : alors, l'exigence de maintenir un comportement scolaire

adéquat n'est plus étayée pédagogiquement, et les élèves se font indisciplinés, comme c'est le cas à plusieurs reprises dans la classe de Sandrine (Annexe 12, p 78, l. 346 ; Annexe 13, p 81, l. 64). C'est ce que nous confirme en situation un élève qui s'agite lorsqu'il a fini son travail (Annexe 12, p 75, l. 204). Dépassée dans l'organisation pédagogique, Sandrine demande aux élèves inoccupés de croiser les bras (Annexe 13, p 81, l. 63) ou de se trouver « *une occupation* » (Annexe 12, p 76, l. 231). Ainsi, pour ne pas exiger une discipline *à vide*, l'enseignant doit-il fournir suffisamment de travail aux élèves, mais ce travail doit encore être adapté au niveau de chacun, par exemple en différenciant les propositions de tâche en fonction du niveau et de la rapidité d'exécution des élèves, comme l'explique Baptiste : « *Et y'a certains élèves, quand ils ont fini le travail, je leur dis : " Ben voilà, là tu vas faire ceci en plus, parce qu'il faut que tu travailles cette compétence ". Voilà, donc ils restent assis à leur chaise et puis ils continuent à travailler, donc on différencie.* » (Annexe 21, p 125, l. 308). L'enseignant développe alors l'autonomie scolaire des élèves : une autonomie à entendre comme la capacité pour l'élève de s'engager seul dans le travail. C'est le cas pour les élèves de Samuel, par exemple, dès l'entrée dans la classe (Annexe 17, p 97, l. 30). Mais c'est une autonomie à entendre également comme la prise de conscience par l'élève qu'il travaille pour lui-même, et non pour contenter son enseignant ou car l'enseignant le surveille (Annexe 21, p 136, l. 776).

Mais pour ce faire, il faut que l'autonomie soit travaillée avec les élèves, et préparée pédagogiquement, comme le fait Samuel par exemple : « *Avec les CE2, Samuel poursuit la séance d'histoire : ils doivent préparer un petit exposé à présenter aux autres, à partir des documents étudiés, et sur la base de quelques questions préparées* [à l'avance] *par Samuel.* » (Annexe 20, p 116, l. 92). De fait l'autonomie des élèves ne peut être simplement *exigée*, par exemple, en omettant de préciser les consignes du travail à faire en autonomie (Annexe 9, p 58, l. 253) ou en opposant l'exigence d'autonomie aux élèves demandeurs d'une aide à l'enseignant : « *Sandrine clôt : " Maintenant, les CM2, que je ne vous entende pas, pendant un bon moment. Et je viendrai vous aider après ! Il n'est pas question que j'aide les élèves si c'est bruyant. Et il n'est pas question non plus que vous leviez la main !! Tu baisses ta main, il s'agit de poser des divisions ! Tu es capable de travailler tout seul ! "* » (Annexe 15, p 94, l. 132).

Inversement, l'apprentissage de l'autonomie ne peut être mis en œuvre si l'enseignant apporte une réponse systématique aux élèves, alors que la consigne est de travailler seul :

> « *Qu'elle* [Sandrine] *soit d'un côté ou de l'autre, il y a sans arrêt des élèves qui ne se mettent pas au travail demandé, qui lèvent le doigt, n'arrivent pas à se mettre à la tâche en autonomie. Ils s'agitent et discutent. Ils l'attendent, il faut qu'elle répète, aide, lance. Il faut qu'elle soit là. Elle essaie de ne pas répondre à toutes les sollicitations, mais finit toujours par le faire.* » (Annexe 10, p 65, l. 88).

Ainsi, que ce soit pour un travail en autonomie ou non, l'enseignant qui répond aux attentes des élèves est celui qui donne des consignes, trace le chemin de l'apprentissage en se faisant guide ou médiateur, qui facilite autant que possible la réalisation du travail (Annexe 2, p 12, l. 289 ; Annexe 4, p 27, l. 222), qui valorise les réussites (Annexe 7, p 42, l. 135), qui différencie et s'adapte aux besoins de chacun (Annexe 22, p 152, l. 364), mais en maintenant toujours ses exigences pédagogiques :

> « ***Toi, tu es plus sage cette année que les autres années ?***
> - *Oui, parce qu'en fait, en CM1 je faisais n'importe quoi, et je travaillais pas. Et cette année, j'étais avec Mr.B et il m'a engueulé, il m'a engueulé, après je me suis dit : " Ben là, il faut que j'arrête ", donc je me suis mis à travailler.* » (*Ibid.*, p 146, l. 145).

Au-delà de cette prise en charge en réponse aux attentes spécifiques de l'élève, l'enseignant qui reconnait l'élève est celui qui concrétise les exigences et valeurs spécifiques à la communauté d'apprentissage, notamment en les verbalisant. « *L'exercice à venir, il est délicat, vraiment pas facile, et il demande de la concentration* » (Annexe 4, p 24, l. 90) et « *Faut être plus sérieux. Il est fini le temps du CE2, du CM1 où on faisait des toutes petites phrases sans piège. Là, il faut chercher les pièges. En CM2 on est plus " enquêteur ", faut être sérieux, là.* » (*Ibid.*, l. 125). Mais cette concrétisation des valeurs abstraites dans le contexte spécifique de la classe se fait toujours en référence aux fins communes du domaine envisagé. Par exemple lorsque Baptiste explique le contenu des leçons, il réfère non seulement à ses propres exigences, mais aussi à des exigences généralisées qui dépassent le cadre de sa classe : « *Ce que je vous demande dans cet exercice, et ce qui vous est demandé en CM2, c'est de repérer…etc.* », « *On vous demande de savoir… Etc.* », ou encore « *Quatrième compétence que l'on vous demande…* » (Annexe 6, p 35, l. 83).

Ainsi l'enseignant concrétise les fins et valeurs communes : il interprète et traduit ces valeurs en attentes concrètes. Par exemple, dans le cas de Baptiste, ces valeurs sont traduites par des attentes concrètes envers chaque élève, de respect de son matériel (Annexe 2, p 11, l. 227), par l'explicitation des normes de comportement (*Ibid.*, p 14, l. 384), par l'explicitation des objectifs d'apprentissage (Annexe 4, p 23, l. 58) et des critères de réussite (*Ibid.*, l. 74), par des exigences dans la posture de travail et dans l'investissement personnel (*Ibid.*, p 24,

l. 126), par une exigence de construire pour chacun la capacité à anticiper (Annexe 7, p 43, l. 203), la capacité à s'autocorriger (*Ibid.*, p 45, l. 288) ou à s'autoévaluer (*Ibid.*, p 43, l. 192). Mais pour faire l'expérience d'une reconnaissance de l'enseignant dans cette communauté saturée de valeurs universelles et complémentaires, les élèves doivent pouvoir se situer par rapport aux attendus. Aussi, l'enseignant doit-il fournir aux élèves des critères de référence pour leur permettre de mesurer leurs qualités concrètes au sein de la communauté d'apprentissage, de même que des outils pour atteindre ces objectifs. Dans la classe de Baptiste, cela se traduit par une fiche récapitulative des réussites (Annexe 3, p 16, l. 52) et des grilles d'autoévaluation (Annexe 6, p 35, l. 122 ; Annexe 7, p 43, l. 192). Ce sont des outils de mesure *à destination des élèves* que l'on trouve aussi dans la classe de Samuel (Annexe 18, p 108, l. 149). Au contraire, dans la classe de Sandrine, la mesure de la progression ou des résultats des élèves reste pour elle-même. Elle ne compte pas les communiquer aux élèves, ce qui ne peut leur permettre de faire l'expérience de la reconnaissance de leur enseignante :

> *« elle se dirige vers les CM2, et* […] *explique qu'elle veut savoir où* [ils en sont] *pour pouvoir travailler et progresser, pour* [lui] *permettre de faire* [s]*es groupes. " Il faut le faire en toute honnêteté : si vous vous trompez, vous vous trompez, ce n'est pas grave ". Les élèves demandent : " Est-ce que ça compte dans la moyenne ? ", elle répond " Non, c'est pour moi, c'est pour voir…" »* (Annexe 9, p 54, l. 65).

D'autre part, la valorisation des efforts et des progrès sont une autre occasion de permettre à chacun de se situer par rapport aux attentes et aux exigences de l'enseignant et plus largement de la communauté d'apprentissage. Baptiste qualifie par exemple telle évaluation de « *bien réussie* » (Annexe 3, p 15, l. 29), ou tel travail d'« *excellent boulot* » (*Ibid.*, p 17, l. 105) ou de « *parfait* » (Ibid., l. 107). Il signifie ensuite clairement la réussite en posant une validation symbolique de celle-ci : « *Ce très bon boulot, on va le valider : on va le mettre dans le cahier de mathématiques.* » (*Ibid.*, l. 109).

Ainsi, divers procédés permettent aux élèves d'objectiver leur progression, qu'elle soit individuelle ou collective. Cette clarification, si elle passe par la valorisation et la validation, ne fait cependant pas l'économie d'un pointage objectif de la marge de progression qu'il reste à parcourir :

> *« Donc on le valorise. On lui dit quand même que ce qu'il a fait à côté… ben on a raté le train, quoi ! Faudra peut-être reprendre ça… mais par contre… " Là par contre, je suis content de toi, là faudra continuer ", comme ça, on valide l'effort qu'il a fait et il va le refaire, plus facilement… naturellement il va le refaire, et il pourra plus se concentrer sur la compétence demandée. »* (Annexe 21, p 133, l. 627).

Car les attendus de la communauté d'apprentissage sont multiples et complexes ; si le résultat ou l'objectif d'apprentissage sont des finalités explicites, l'engagement de l'élève dans l'apprentissage, l'effort fourni et la progression sont également compris dans ces valeurs : « *Mais je pense que c'est bien de valoriser. Il se souviendra tout le temps de ça, aussi. C'est à dire que… même si c'est pas parfait, t'as quand même réussi des choses, et être en réussite sur quelque chose, ça… ça déclenche. C'est la boule de neige. Ça fait une avalanche à la fin.* » (*Ibid.*, l. 646).

Ainsi, au niveau individuel, l'élève est en capacité de mesurer et d'apprécier sa progression, et de prendre conscience de sa valeur concrète grâce à cet ensemble de dispositions et de dispositifs pédagogiques : par-là, l'enseignant lui témoigne une reconnaissance *éducative* au sein de la communauté d'apprentissage. Les valeurs éducatives contemporaines qui garantissent une considération éducative à chaque élève sans distinction sont précisément ce qui permet à tout élève, quel que soit son niveau scolaire, de se sentir reconnu en tant que membre de la communauté d'apprentissage.

Dans l'échange collectif

Au niveau collectif, l'enseignant qui reconnait chaque élève individuellement s'applique à développer une symétrie entre pairs en favorisant des relations dans lesquelles « *la concurrence individuelle pour l'estime sociale peut se dérouler sans souffrance, c'est à dire sans soumettre les sujets à l'expérience du mépris* » (Honneth, 2000, p 221). À cette fin, il introduit dans la communauté des valeurs de fonctionnement qui relèvent de la solidarité plutôt que de la concurrence, en favorisant des rapports de coopération, de tutelle, de complémentarité dans les compétences de chacun. Baptiste, par exemple, instaure le tutorat entre élèves (Annexe 2, p 8, l. 91 ; Annexe 7, p 47, l. 338) et met en place des activités de tutorat avec les plus petites classes : ses élèves vont faire des lectures aux élèves de maternelle (Annexe 6, p 35, l. 128). Samuel, lui, constitue des groupes de travail (Annexe 20, p 115, l. 62). Mais les valeurs coopératives de la communauté passent également, outre les dispositifs concrets mis en œuvre, par le discours de l'enseignant : « *Qui peut l'aider, là ? C'est pas normal qu'il n'y en ait que quatre ou cinq qui puissent l'aider, y'en a qui roupillent, là…* » (Annexe 3, p 18, l. 145). Et ces valeurs s'opposent explicitement à des rapports compétitifs : « *On se compare pas, c'est pas le but* » (Annexe 7, p 43, l. 196).

Au contraire, Sandrine tend à établir un climat de comparaison délétère entre élèves lorsqu'elle prend en exemple, publiquement, l'erreur d'un élève : « *Abdel* […] *coupe la parole* [à Sandrine] *: " J'ai fait tout tordu ". Elle lui prend sa feuille : " Merci ! Et voilà !! C'est ce que je dis " et elle montre le travail d'Abdel à toute la classe. Les autres font " Oooohh ! ", d'un air dégouté.* » (Annexe 12, p 78, l. 343). De fait, l'expérience du mépris vécue par l'élève, et rendue publique, ne lui permet pas de s'inscrire dans la communauté d'apprentissage, ni au travers de la reconnaissance de l'enseignante, ni au travers de celle d'une communauté de pairs solidaires.

Aussi, garantir l'estime symétrique entre élèves en instaurant des rapports de solidarité et de complémentarité est une nécessité pour rassembler les élèves en une communauté d'apprentissage. En veillant à ne pas stigmatiser les différences entre les élèves, et en portant une égale considération à tous, l'enseignant est à même de favoriser une certaine bienveillance entre les élèves :

> « ***Est-ce que vous trouvez que Mr.B vous traite vraiment tous de la même façon, ou est-ce que vous avez le sentiment que parfois il n'est pas très juste ?***
> - *Il n'y a pas de chouchou, y'a pas de… y'a pas de meilleur.*
> - *Tous pareils.*
> - ***Tous pareils ? Les bons, les moins bons, les sages, les pas sages… ?***
> - *Il nous l'a dit : " Y'a pas de plus fort, y'a pas de plus mauvais… "*
> - *On a tous un cerveau pareil.*
> - *… " Vous êtes tous pareil ", c'est juste qu'il y a… y'a des soucis…* » (Annexe 22, p 152, l. 378).

À cette condition, les élèves sont en mesure de connaitre un sentiment de solidarité et de développer des relations d'entraide :

> *« On chuchote… On se dit qu'est-ce qu'il faut faire… On aide les autres.*
> - *On s'aide.*
> - *On s'entraide.* » (Annexe 23, p 168, l. 325).

> *« Moi, ce que j'aime bien dans notre classe, avec Mr.B, c'est qu'on est solidaires… On n'a jamais été…*
> - *…chacun de son côté.*
> - *Oui, on a toujours été regroupés. Et Mr.B, il aime ça.*
> - *On a toujours aidé les autres.*
> - *On s'est toujours aidés entre nous.* » (Annexe 22, p 148, l. 208).

Ainsi l'enseignant est celui qui fédère le groupe, autour de valeurs communes mais spécifiques et grâce au fonctionnement particulier de la classe. Une valorisation *collective* de l'ensemble du groupe, par exemple va en ce sens : c'est ce que Baptiste fait en veillant à utiliser un « vous » inclusif et collectif, pour ce qui concerne le travail scolaire des élèves : « *Baptiste reprend pour toute la classe : " C'est bien ce que vous avez fait, il fallait les placer*

correctement et vous l'avez tous fait. Les résultats sont souvent justes, en plus. C'est du très bon boulot, excellent *boulot, même. "* » (Annexe 3, p 17, l. 103). En édifiant une valeur symbolique propre au groupe, valeur que les élèves sont en mesure de s'approprier, l'enseignant constitue la communauté d'apprentissage autour de qualités spécifiques valorisées. Aussi, lorsque la symbolique du groupe n'est plus respectée, les élèves refusent d'adhérer aux règles habituelles : c'est le cas, pour les élèves de Baptiste, lorsqu'une remplaçante vient et leur fait faire des activités qui ne correspondent pas à leur représentation du « groupe des grands » :

> *« Moi je vais pas mentir : quand la remplaçante elle était venue, elle était pas gentille-gentille comme Mr.B. Elle était méchante, elle était méchante avec nous. Elle nous faisait des trucs de bébés, elle nous lisait des livres. Après, nous, on en avait marre, on s'ennuyait. Donc après, on a… on a… on a un peu pris nos… nos…*
> - *Nos libertés !*
> - *Voilà ! Nos libertés. »* (Annexe 25, p 198, l. 319).

Ainsi, dans un processus similaire aux précédents domaines, l'enseignant fédère le groupe et se constitue lui-même comme membre de la communauté d'apprentissage, en se positionnant parfois comme un pair - par exemple, lorsque Baptiste réalise lui-même les exercices en même temps que ses élèves (Annexe 6, p 34, l. 66, p 35, l. 94) -, mais plus souvent en s'y plaçant comme référent des apprentissages, donc comme guide, ou comme personne ressource. Ici encore, l'usage du pronom « nous » pour guider le travail du groupe permet à l'enseignant de fédérer la communauté autour de lui, comme Samuel aux CE2 dans cet exemple : « *À nous. Nous, on va passer en maths* » (Annexe 17, p 101, l. 202). Par ce biais, les élèves peuvent développer un sentiment d'appartenance à la communauté d'apprentissage, avec les valeurs et compétences qui lui sont propres :

> **«** *Parce qu'on est habitués, aussi. Pour les CP ça doit être dur, mais nous… ça fait cinq ans !*
> - *Par exemple, dans d'autres classes, on entend les petits qui n'arrêtent pas de parler… Voilà ! Ça nous déconcentre, on est obligés de fermer la porte. Mais c'est normal, parce qu'ils sont petits : ils vont apprendre. »* (Annexe 25, p 190, l. 29).

Le sentiment de fierté et le plaisir que ces élèves manifestent à être des membres reconnus de cette communauté valorisée est un levier sur lequel l'enseignant peut travailler pour favoriser l'engagement des élèves, comme Samuel le reconnait en parlant de son poste en SEGPA[1] :

[1] SEGPA : Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté. Dans les collèges, les SEGPA accueillent des élèves en difficultés scolaires graves. Les enseignants nommés dans ces dispositifs d'accueil sont des enseignants du premier degré, spécialisés.

> *« Je me rappelle, au collège, j'en étais à me dire : " Il faut que je montre à ceux qui sont dans l'évitement* [du travail] *… " parce que c'est vrai, y'en avait qui arrivaient sans sac ! " Il faut que je leur montre que c'est vachement mieux de rejoindre notre groupe. Que nous, on s'amuse vachement mieux ". Et pour ça, de les isoler. De leur montrer que là, ils sont tous seuls. Et petit à petit, je les gagnais comme ça. Et je leur montrais que c'était quand même vachement mieux de bosser : on se marrait beaucoup plus ! »* (Annexe 28, p 256, l. 653).

En résumé, l'expérience de progresser, objectivée et concrétisée grâce à la médiation des dispositifs pédagogiques mis en œuvre par l'enseignant permet à l'élève de se concevoir comme membre accompli de la communauté d'apprentissage et de mesurer sa valeur concrète, et ce quel que soit son niveau. La considération et la sollicitude éducative de l'enseignant lui permettent de vivre l'expérience de la reconnaissance dans une relation individuelle, autant que les modalités de fonctionnement coopératif au sein de la communauté lui permettent de développer un sentiment d'appartenance à un groupe aux valeurs particulières. Ainsi, l'expérience de son individualité coïncide avec les valeurs partagées au sein de la communauté qui lui témoigne une estime symétrique, des valeurs à la fois universelles, abstraites (les fins de l'éducation) et concrétisées par un enseignant qui les manifeste contextuellement.

Relation positive à soi-même : **estime de soi** et **sentiment de grandir**

Le caractère individualisé dans cette troisième forme de reconnaissance influence évidement le rapport à soi : pour Honneth (2000), c'est par l'estime sociale dont il jouit que l'individu peut instaurer un rapport positif à ses propres qualités et capacités concrètes. Il peut s'attribuer positivement le respect que lui valent ses prestations. En effet, « *l'individu ne doit plus désormais rapporter à un groupe tout entier le respect que lui valent ses prestations, selon certains critères culturels préétablis : il peut les attribuer positivement à sa propre personne.* » (*Ibid.*, p 219). L'estime sociale dont il jouit lui procure confiance en ses propres qualités et capacités, puisque ce qui a de la valeur aux yeux des autres (qu'il estime) prend de la valeur à ses propres yeux, fondant ainsi son *estime de soi*. Et cette capacité à s'estimer soi-même de cette manière relève, encore une fois, d'une forme d'autonomie : en revenant au texte d'Axel Honneth, on comprend que l'estime *symétrique*, loin de qualifier une estime identique, signifie plutôt « *que chaque sujet reçoit hors de toute classification collective, la possibilité de se percevoir dans ses qualités et ses capacités comme un élément précieux de la société* » (2000, p 220). Ainsi, l'autonomie conquise dans le troisième domaine

concernera-t-elle plutôt la capacité d'un l'élève à s'autoévaluer, à se situer lui-même par rapport aux attendus éducatifs, et à trouver par lui-même les moyens de progresser, sans le secours systématique de l'enseignant. En ce sens, nous parlerons d'une autonomie *intellectuelle*.

Ainsi, lorsqu'un élève fait l'expérience de la reconnaissance éducative de l'enseignant, il est en mesure de s'attribuer à lui-même la progression mesurée. Sur ce point, les partis-pris pédagogiques de Baptiste sont clairs. Sa reconnaissance éducative est systématiquement rapportée aux valeurs spécifiques de la communauté d'apprentissage :

« ***C'est à dire qu'il y a toujours un tiers, en fait, qui sert de référent, entre eux et toi ?***
- *Et ce tiers, c'est leur progression personnelle, c'est leur travail, oui.* » (Annexe 21, p 138, l. 853).

Mais dans le discours des élèves, cette auto-attribution n'apparait pas toujours clairement, ou alors simplement de manière conjointe avec d'autres sources de la progression mesurée :

« ***Et tu le sens, que tu progresses ?***
- *Oui. Oui.*
- ***C'est le maître qui t'aide à progresser, ou tu travailles tout seul ?***
- *Moi. Et ma mère. Et le maître, aussi.* » (Annexe 32, p 301, l. 216).

Ainsi, la valeur de son travail, de ses progrès aux yeux de l'enseignant, participe à une prise de conscience pour l'élève de sa propre valeur, ce qui lui permet de construire son estime de soi :

« ***Ça vous intéresse ? Ça vous importe ce que Mr.B pense de vous ?***
- *Oui.*
- *Oui…*
- *On veut qu'il ait une bonne image de nous.*
- *Je pense qu'il aime ce qu'on fait… Qu'il aime comment on travaille. Comment on se tient.*
- ***Il vous le dit, ça ?***
- *Hum… oui…*
- *Des fois, oui !*
- *Ah ben ce matin, on avait fini tous les exercices…*
- *Il était fier de nous !*
- *… il a dit : « Je suis bien fier de vous…*
- *On a bien avancé !*
- *… parce que vous avez bien avancé.* » (Annexe 23, p 169, l. 381).

L'estime de l'enseignant (sa confiance dans les capacités de l'élève à progresser ou la reconnaissance de sa réussite) est même renforcée lorsqu'elle est doublée de l'estime du groupe, dans le cas d'une valorisation publique, redoublant pour l'élève sa propre estime de lui-même d'un sentiment de fierté : « [Baptiste] *pose des questions, les élèves répondent, puis il écrit au fur et à mesure au tableau. Il demande à Karim de choisir un exemple de*

nombre, qui sera noté dans la leçon : Karim est visiblement très fier. Les élèves copient la leçon au fur et à mesure. (Annexe 2, p 8, l. 111).

Alors, l'élève est à même de construire son autonomie intellectuelle, à la fois comme capacité à travailler seul et comme capacité à travailler pour lui-même. Par exemple, les élèves de Samuel prennent des initiatives pour mener à terme leur travail scolaire : « *Plus loin, un groupe (des CM1) cherche " À quoi sert un moulin ? ". Ils prennent l'initiative d'aller chercher un dictionnaire pour chercher la définition du mot.* » (Annexe 20, p 116, l. 122).

Ceux de Baptiste expriment le fait qu'ils ont compris le sens de l'autonomie à l'école :

« [On entend dans la salle voisine une enseignante qui crie sur ses élèves]
- *Ce que vous entendez, Madame, c'est pas bien, ça. Parce qu'elle crie, elle dit " Allez, sortez vos cahiers ! ". Alors que Mr.B, il dit " On passe en maths ", et on comprend, on sort nos affaires.*
- *Il nous a même écrit l'emploi du temps. Quand on arrive en classe, on regarde…*
- *On sait ce qu'on va faire. C'est marqué.*
- *On est autonomes, en fait.* » (Annexe 25, p 209, l. 771).

Inversement, les élèves qui n'ont pas gagné cette autonomie sont ceux qui travaillent pour contenter leur enseignant, qui ne travaillent que lorsque l'enseignant est présent, ou qui n'arrivent pas à travailler sans son aide : c'est le cas lorsque les élèves ne comprennent pas les consignes de travail (Annexe 10, p 65, l. 94 ; Annexe 11, p 69, l. 98) ou qu'ils demandent sans cesse des explications complémentaires pour se mettre à la tâche :

> « *Il y a encore beaucoup d'interventions à haute voix des élèves avant de se mettre au travail, puis la moitié des élèves se lève pour aller chercher une règle. C'est encore un moment de chahut, puis les élèves se mettent à leur croquis. Même si elle parle toujours beaucoup, Sandrine chuchote. On entend souvent " Maîtresse… ", assorti d'une question (sur comment faire).* » (Annexe 14, p 87, l. 122).

Effets de la reconnaissance de l'enseignant sur la relation de confiance et sur la relation d'autorité éducative : rassurant, l'enseignant inspire une confiance éducative.

L'expérience de la progression individuelle et de l'intégration au sein de la communauté porteuse de valeurs fédératrices permettent à l'élève qui se sent reconnu par l'enseignant de connaitre le sentiment de progresser et de construire son estime de soi. De fait, l'enseignant lui parait rassurant puisqu'il est considéré comme celui qui permet et favorise ses propres apprentissages. Par-là, l'enseignant répond aux attentes de l'élève dans l'espace scolaire, et

lui inspire confiance : déployée au travers de la relation éducative dans le domaine des apprentissages, cette confiance peut ainsi être nommée *confiance éducative*.

En confiance, l'élève s'abandonne à l'enseignant et lui confère une autorité sur lui-même, au sens où l'utilise Louis Quéré. Engagé dans la relation de confiance, l'élève qui s'en remet à son enseignant adhère par anticipation à ses attentes, et par-là règle son action sur les demandes de l'enseignant, puisqu'il y a « *inversion du jugement* » : « *C'est de lui* [l'enseignant] *que j'apprends ce qu'il a à m'apprendre ; ce n'est pas moi* [l'élève] *qui le détermine. Par conséquent je m'en remets à lui et le fais juge de ce qu'il convient de faire, ainsi que de la validité des actions que j'effectue.* » (Quéré, 2006, p 138). L'engagement de l'élève dans l'apprentissage trouve alors sa source dans la confiance éducative que l'élève porte à son enseignant, en ce qu'elle produit l'adhésion à ses prescriptions éducatives.

Mais pour inspirer une confiance éducative, l'enseignant doit nécessairement être identifié comme une personne ressource, qui aide, encourage, et valorise l'élève. C'est le cas pour les élèves de Baptiste qui considèrent que leur enseignant « *explique bien* » (Annexe 22, p 149, l. 247) et « *aide bien à travailler* » (*Ibid.*, p 151, l. 338). Samuel inspire lui aussi une confiance éducative à ses élèves puisqu'ils lui prêtent tous les attributs d'une personne ressource :

« ***Et vous le voyez comment le maître ? Il sert à quoi dans la classe ?***
- *Il sert à nous apprendre, pour nous aider à… travailler… à savoir…*
- *À nous aider !*
- *À nous faire travailler.*
- *À nous motiver, des moments, aussi.*
- *À aider ceux qui ont des problèmes…* » (Annexe 31, p 295, l. 506).

Au travers de ses dispositions pédagogiques, l'enseignant donne en particulier à chacun les moyens de progresser et de grandir. Grâce à un enseignement personnalisé, par exemple : « *moi j'ai des soucis en maths, donc moi il me prend en soutien. Y'en a… En fait c'est des… des… y'en a qui ont des faiblesses. Sur quelques matières. Donc c'est là où Mr.B, il les aide, en fait.* » (Annexe 22, p 152, l. 387). Mais aussi parce qu'il répond effectivement aux besoins spécifiques de certains : « *Aussi, quand tu n'écoutes pas ses explications, quand on commence le travail… tu lèves la main… et en fait il… moi, il m'explique… je sais pas si c'est arrivé aux autres… mais moi il m'explique, il écrit sur une feuille.* » (Annexe 23, p 173, l. 541). Il est d'autre part ouvert à différents modes d'apprentissage, et il en fait la preuve en situation, comme Baptiste, par exemple, qui s'applique à exposer différentes méthodes pour réaliser un exercice (Annexe 6, p 34, l. 73 ; Annexe 3, p 16, l. 40).

De fait, l'enseignant qui inspire une confiance éducative est considéré comme celui qui rend possibles les apprentissages et la progression : il fait apprendre et fait « bien apprendre » selon l'expression enfantine. Dans le discours des élèves, cela se traduit concrètement par le fait qu'il prend son temps: « *Il prendra tout le temps qu'il faut rien que pour qu'on sache comment ça fonctionne, et qu'on comprenne bien…* » (Annexe 22, p 149, l. 249). Mais l'enseignant qui « apprend bien » est aussi celui qui enseigne ses élèves en toutes circonstances : « *Mais parce qu'en fait, Mr.B, il va… il va… qu'on soit n'importe où, il trouve tout le temps… même au Futuroscope, et même si on était allés là-bas pour s'amuser… il arrive tout le temps à trouver quelque chose pour nous faire un peu apprendre.* » (Annexe 25, p 208, l. 735). Enfin, ses enseignements sont riches et variés : « *Et aussi, c'est parce que dans la classe le maître il nous apprend plein de choses, et comme ça, on peut passer dans la classe supérieure. Et après on va être adultes et faire notre métier… qu'on veut.* » (Annexe 29, p 261, l. 184).

Globalement, donc, l'enseignant qui inspire une confiance éducative est considéré par les élèves comme la source de leur maturation, c'est à dire qu'il est à l'origine de leur progression : « *Grâce à lui, en fait… on est plus autonomes. Je pense que si on était dans une autre classe, on ne saurait pas trop anticiper comme on fait. Il nous apprend, en fait... pour la sixième… à être responsables, aussi, en fait. Ça peut nous servir de partout, et grâce à lui, y'en a qui ont déjà mûri, grâce à lui…* » (Annexe 25, p 209, l. 778). Pour ces élèves de Baptiste, c'est bien *grâce à lui* qu'ils se sentent plus grand.

La confiance éducative est donc renforcée par les résultats de l'apprentissage, annoncés par l'enseignant, et effectivement réalisés au terme des enseignements. Mais le cours des apprentissages donne déjà des indices qui permettent aux élèves de fonder une confiance éducative en leur enseignant : la maitrise *apparente* des situations d'enseignement est un facteur central pour l'enseignant qui inspire confiance. L'enseignant rassurant est celui qui semble maitriser l'ensemble complexe des facteurs que constituent une situation éducative. Et pour s'abandonner en confiance, il faut nécessairement que les élèves se sentent guidés par un enseignant assuré, qui sait où il veut aller, et comment il va conduire le groupe, comme le suggère Samuel : « *Il me semble que* sécuriser *une classe, c'est important. Qu'ils se disent : " C'est bon, le mec… il gère ! Il maitrise ".* […] *essayer de paraître inébranlable. D'être quelqu'un sur qui ils peuvent compter.* […] *Même si je suis inquiet, même si je suis stressé, de ne pas le montrer. D'avoir l'air à l'aise.* » (Annexe 28, p 256, l. 628). La gestion d'un double niveau sur une seule classe est par exemple une difficulté pédagogique à laquelle sont

confrontés Samuel et Sandrine. Pour elle, ce contexte particulier fragilise l'image professionnelle qu'elle présente aux élèves, et donc sa crédibilité : en navigant d'un niveau à l'autre à la demande des élèves, Sandrine perd le contrôle de la situation pédagogique et la conduite de la classe. Et l'impossibilité de répondre à toutes les sollicitations simultanément la conduit *in fine* à opposer un refus net aux demandes des élèves qui se trouvent perdus ou sans plan de travail, et qui nourrissent un sentiment d'abandon éducatif. Samuel, plus expérimenté sur un double niveau, peut imposer un cadre strict aux élèves (il ne répond pas aux élèves qui sont en autonomie, mais les rassure sur l'aide qu'il va leur apporter quand ce sera leur tour) car chaque groupe sait à l'avance ce qu'il doit faire, comment, et le travail à faire est quantitativement maitrisé pour ne pas laisser des élèves inactifs. Ainsi, l'apparence de maitrise pédagogique de l'enseignant est-elle un indice pour les élèves, qui leur permet de s'abandonner, ou non, à l'enseignant dans le domaine éducatif. Nous parlons ici d'*apparente* maitrise, car rien ne peut indiquer *in situ* aux élèves si leur enseignant est effectivement compétent. Mais son attitude - débordée ou assurée - suffit à leur fournir des indices propres à les rassurer, ou non. Aussi, lorsque des élèves ne nourrissent pas suffisamment de confiance dans la fiabilité professionnelle de leur enseignant, au niveau éducatif, on peut imaginer combien ils renâclent à suivre ses indications et à se mettre au travail.

Ainsi, la crédibilité pédagogique de l'enseignant et la confiance qu'il peut inspirer sont-elles liées à la promesse éducative qu'il fait, lorsqu'il assure des apprentissages à venir, des progrès, réussites, de l'accès à l'autonomie, etc. Ces promesses l'engagent. Et les résultats effectifs, considérés du point de vue de l'élève, vont alors renforcer sa crédibilité et la confiance qu'il inspire, ou non. D'ailleurs, ce sont bien les élèves qui n'en ont « rien à faire de l'école », qui n'en voient pas le sens, ni l'intérêt, qui ne respectent pas l'autorité : non conscients de leur dépendance (cognitive), les élèves de Sandrine ne peuvent s'abandonner en confiance, et sont les plus réticents à reconnaitre l'autorité éducative.

8.4 Invariants, perméabilité et co-construction entre les trois domaines

La confiance des élèves, comme la reconnaissance vécue par ceux-ci, semble donc devoir être comprise comme une globalité qui se caractérise en réalité de manière distincte selon le

domaine que l'on envisage. Une analyse différenciée de la construction de la confiance dans chacun des trois domaines identifiés, nécessaire pour la clarification de notre propos, vient augmenter cette perception d'une stricte juxtaposition des trois types de confiance dans une classe. Pour autant, la confiance élémentaire, la confiance juridique et la confiance éducative qu'un enseignant peut inspirer à ses élèves ne sont pas étanches les unes aux autres. Ces trois types de confiance entretiennent des rapports étroits et s'influencent les uns les autres. Première remarque, si les champs d'application sont différenciés, ces trois confiances recèlent des invariants, et obéissent globalement au même schéma constitutif.

Invariants

La première caractéristique commune aux trois domaines est la présence systématique d'une forte réciprocité. Ainsi, c'est toujours une forme de considération de l'enseignant, le plus souvent teintée de confiance, qui permet à l'élève de faire l'expérience de la reconnaissance, et qui en retour lui permet de nourrir un sentiment de confiance envers son enseignant. Mais les discours ne suffisent pas : c'est lorsque l'élève est véritablement assuré de la considération ou de la confiance de son enseignant, lorsqu'il interprète l'attitude, les dispositions et les dispositifs de l'adulte avec lui comme des *preuves*, qu'il en vient à s'abandonner et à construire sa propre conviction. Aussi, la subjectivité de l'élève est-elle d'une première importance, car ce qu'interprète un enfant comme un indice de la considération ou de la confiance qu'un adulte lui porte n'est pas forcément ce que celui-ci pense présenter. Un effort de compréhension du point de vue de l'élève est donc, encore une fois, une nécessité pour tenter de comprendre comment un circuit de confiance peut s'instaurer dans la relation éducative. Simultanément, la confiance donnée par l'enseignant engage l'élève en retour : nous avons montré comment la confiance de l'enseignant peut provoquer un sentiment d'obligation chez l'élève qui, pour s'en montrer digne, témoigne du respect à l'enseignant en s'ajustant à ses exigences éducatives, dans une intention de lui témoigner en retour reconnaissance et considération, renforçant ainsi le principe de réciprocité à l'œuvre dans chacun des trois domaines.

En termes de modalités, ensuite, les notions de transparence et de justice traversent également les trois domaines. Quel que soit le type de confiance envisagée, la reconnaissance de l'enseignant ne peut faire l'économie d'une forme d'honnêteté à l'égard de l'élève : l'élève n'accorde sa confiance qu'à un enseignant qui se montre stable, permanent et prévisible, en ce qu'il n'est surpris à aucun mensonge (même éducatif), piège ou non-dit. La

confiance de l'élève, qu'elle soit élémentaire, juridique ou éducative, nait de l'image d'un adulte-*repère* : rassurant, juste et solide, c'est un adulte sur lequel l'élève peut compter ou avec qui il peut s'abandonner, ce qui nécessite une attitude constante et transparente de sa part.

Quel que soit le domaine également, le contexte de classe engendre un rapprochement étroit entre relation individuelle et rapport collectif : reconnaissance et confiance se déploient dans une interrelation qui traverse individuel et collectif, parfois symétriquement, parfois de manière conjointe, mais toujours en inscrivant l'individuel au sein d'un collectif. Une conception de la classe comme une communauté invite à envisager celle-ci comme un groupe fédéré autour d'un enseignant référent, dans lequel chacun individuellement, nourrit un sentiment d'appartenance propre à générer de la confiance envers l'enseignant-*leader*. Reconnu individuellement au sein de la communauté, l'élève est alors en mesure de construire une image positive de lui-même. La confiance en soi, le respect de soi et l'estime de soi se doublent alors systématiquement de la conquête d'une forme d'autonomie, affective, morale ou intellectuelle, atteignant alors l'une des principales finalités de l'éducation : l'accès à l'autonomie pour l'éduqué. Un développement conceptuel plus poussé nous permettrait de montrer comment les trois domaines envisagés permettent de travailler spécifiquement chacune des caractéristiques propres à l'autonomie visée dans le champ éducatif, telles que les théorise Philippe Foray (2016) : l'autonomie fonctionnelle (être capable d'agir par soi-même), l'autonomie morale (être capable de choisir par soi-même), et l'autonomie intellectuelle (être capable de penser par soi-même).

Par ailleurs, la temporalité de la confiance telle qu'envisagée dans ce processus de construction est similaire dans les trois domaines. Toujours fragile, jamais définitivement installée, la confiance se nourrit de temporalité : elle se construit dans l'expérience du présent, s'inspire des récits du passé, et se projette dans un *à venir*. Comme l'autorité, la confiance se construit dans le temps et l'expérience. De là, le dernier invariant suggéré par notre analyse s'impose de lui-même : la confiance, qu'elle soit élémentaire, juridique ou éducative, se joue dans un processus toujours identique. Construite sur l'expérience de la reconnaissance, la confiance influence corrélativement la relation d'autorité éducative, en facilitant, pour l'élève, le passage de la reconnaissance de l'autorité enseignante à son adhésion, par le sentiment d'obligation que lui procure la confiance ressentie.

Le recensement des similitudes entre les trois domaines envisagés doit par ailleurs être complété par l'évocation de la perméabilité entre eux, pour une meilleure compréhension du processus de construction de la confiance.

Perméabilité

Bien différenciés, les trois domaines n'en sont pas pour autant imperméables les uns aux autre. La raison en est que le groupe-classe, fixe, est à la fois une communauté de personnes, une communauté de droit et une communauté d'apprentissage. Mais également, c'est parce que la reconnaissance que nous avons analysée dans cette partie procède toujours d'une même instance : l'enseignant. Ainsi, les données de l'enquête nous donnent bien souvent à voir des situations ou des discours qui indiquent immanquablement des liens entre les différents domaines.

Par exemple, Baptiste nous indique intuitivement en entretien le lien entre les échanges concrets de la relation primaire (premier domaine) et l'instauration du cadre dans l'échange social de la classe envisagée comme une communauté de droit (deuxième domaine) :

> *« Pour le plus long, le plus long que j'ai vu, j'ai vu des enfants qui mettaient trois mois à peu près à se tenir correctement dans une classe, à lever la main pour parler…* […] *Et puis, par contre, on cause souvent avec eux. Par exemple, dans le rang, on les met chef de rang, et puis quand ils sont à l'avant du rang, on papote un peu avec eux. Plus parce qu'ils ont un stress de l'école, ils ont un stress d'être avec les autres, ils ont des choses, en fait, à sortir, et une fois que ça sort, ça va mieux. »* (Annexe 21, p 119, l. 60).

Par ailleurs, le lien entre le cadre juridique et le domaine des apprentissages (troisième domaine) semble le plus évident à tisser, y compris pour les élèves :

> *« **Mais** **pourquoi** **il faut rester assis ?***
> - […]
> - *Parce que ça nous déconcentre de rester tout le temps debout. »* (Annexe 29, p 258, l. 36).

Mais le premier et le troisième domaine entretiennent également un lien dans le sens où, pour Samuel par exemple, l'échange pédagogique peut servir de contrepoids aux difficultés éprouvées dans l'échange concret avec un élève. C'est ce qu'il explique en parlant d'une élève qu'il a vilipendée assez durement en classe, ce qu'il regrette au vu de la façon dont cette élève a pu se sentir humiliée en tant que personne par ses mots :

> *« **Donc quand tu dis que tu balances de l'autre côté… tu reviens pas sur le sujet ?***
> - *Non, je pars complètement sur autre chose que je valorise. Donc tu vois, je sais plus ce que j'ai dû faire avec elle… C'est pas une grosse fierté de l'avoir mise à terre, d'autant plus que c'est facile, donc c'est pas une grosse fierté, mais j'étais en*

> *colère, donc voilà… mais j'ai dû la valoriser sur une activité : " Là, vous voyez, elle, c'est nickel, là… " … J'ai essayé de rétablir… au niveau narcissique, pour elle et par rapport au groupe classe, le truc.* » (Annexe 28, p 251, l. 435).

Le lien entre l'échange concret et l'échange intellectuel indique ainsi que la manière dont les élèves *vivent* le temps de la classe, en termes de relation primaire, est donc aussi importante que la façon dont ils s'inscrivent dans la communauté d'apprentissage, et pour Baptiste, l'une ne peut se concevoir indépendamment de l'autre :

> « *je pense quand même qu'une classe ça doit rester… C'est un lieu de vie. Oui, c'est un lieu de vie. C'est pas la prison, c'est pas l'armée… Ils ont toute la vie pour avoir, comme ça, des moments où ils sont dans le stress, dans le cadre, dans tout ça. Là, ils peuvent un peu… Tant qu'on reste fixe sur nos objectifs d'apprentissage et qu'à la fin, on a la validation des compétences, et qu'on se rend compte qu'à la fin toute la classe a validé sa compétence… ça veut peut-être dire que, mine de rien, ils ont bossé, et tant mieux s'ils ont été bien pour bosser.* » (Annexe 21, p 129, l. 476).

Plus largement, une reconnaissance du lien entre les trois domaines simultanément permet de saisir la complexité des échanges qui se déploient dans l'espace de la classe, et qui révèlent la nécessité, et la difficulté, pour l'enseignant à concevoir la classe, en même temps comme une communauté de personnes, une communauté juridique et une communauté d'apprentissage, pour assurer une prise en charge éducative globale des élèves :

> « *au fur et à mesure* [les élèves] *se rendent compte : c'est bon, y'a pas de… y'a pas trop de stress. Pour le travail, on suit un cadre. Derrière, on se comporte bien. Et puis tout se passe bien, il y a une espèce d'émulation positive, et c'est vrai que ces élèves, on les retrouve très très vite… dans la première semaine, ils sont… ils sont partis ! Ils n'ont plus le… pas de boule au ventre, pas de stress.* » (*Ibid.*, p 122, l. 168).

Et pour les élèves, en effet, la description de Baptiste comme le « *meilleur prof* » (Annexe 25, p 193, l. 152) traverse bien tous les domaines à la fois, en ce qu'il est perçu comme quelqu'un qui est à leur écoute et les considère individuellement, quelqu'un dont l'autorité statutaire est juste et légitime, et en même temps quelqu'un qui les fait travailler et progresser efficacement.

D'ailleurs, nous avons montré le risque qu'il y a, dans la pratique enseignante, à penser un domaine indépendamment des autres, voire au détriment d'un autre. Lorsque Sandrine exige de ses élèves un comportement scolaire conforme à ses attentes, sans pouvoir leur fournir un étayage suffisant en termes d'activités d'apprentissage, elle se met elle-même en difficulté sur la gestion du groupe-classe : « *Mourad a terminé, alors qu'Ismaël n'a pas commencé. " Quand vous avez fini de copier, vous pouvez ranger le cahier, puis vous croisez les bras ". Les élèves doivent donc attendre qu'Ismaël finisse. Khalid, qui a fini, commence à jouer avec sa trousse, et fait du bruit.* » (Annexe 13, p 81, l. 63).

Mais la perméabilité entre les domaines ne signifie pas pour autant amalgame : lorsque, comme on l'a vu, l'échange juridique conduit à exclure temporairement un élève de la communauté à cause de son comportement, par exemple, il n'est pas pour autant exclu de la communauté d'apprentissage. Ainsi, les domaines, s'ils sont perméables, restent cependant bien différenciés, c'est d'ailleurs, comme on l'a vu, une des conditions à l'instauration d'une relation de confiance entre les élèves et leur enseignant.

Au-delà de la perméabilité entre les domaines, les données donnent également à voir comment la construction des trois types de confiance se fait corrélativement dans les trois domaines. Même si nous avons montré comment un enseignant peut inspirer un type de confiance à défaut d'un autre (Samuel par exemple, semble inspirer une forte confiance éducative mais pas ou peu de confiance juridique), cela n'empêche pas que les trois domaines interfèrent et qu'un type de confiance puisse venir influencer (faciliter ou empêcher) la construction d'un autre type.

Co-construction

L'instauration d'un cadre juridique, par exemple, participe au bien-être des élèves dans le cadre des échanges concrets au sein de la classe, puisque, de leur propre aveu, lorsque le cadre vient à manquer, ils ne se sentent pas sereins :

> « *Apparemment, la classe de Mr. F, il n'est pas sévère du tout le maître, ils font n'importe quoi !*
> - ***Et c'est pas agréable, pour les élèves, d'être dans cette ambiance-là ?***
> - *Non.* » (Annexe 25, p 194, l. 179).

A contrario, un cadre trop strict, selon eux, tend à générer du stress : « *Les points, la seule chose que ça fait pour nous… en tous cas pour moi… je suis en stress complet !* » (Annexe 30, p 279, l. 286).

Mais inversement, l'échange concret entre enseignant et élèves interagit sur leur confiance juridique envers l'enseignant, puisque les modalités communicationnelles selon lesquelles le cadre est instauré dans l'échange viennent influencer leur reconnaissance de ce cadre. C'est ce qu'expriment les élèves de Samuel en parlant de leur « maître du lundi », qui tente d'instaurer un cadre juridique sans prendre soin du bien-être émotionnel des élèves :

> « ***Alors il fait quoi, s'il est sévère mais qu'il n'enlève pas de points ?***
> - *Eh ben il fait… Par exemple… pfff, chais pas, mais il fait une voix, mais… par exemple avec M., quand on fait un peu de bruit dans la classe, il fait : " WHOOOOOHHHH !!! ", il crie, mais…*
> - ***Et c'est pas bien, ça ?***

- *Oh non !*
- ***Pourquoi ?***
- *Oh mais ça fait trop peur ! Encore plus que notre maître et le maître des CM2 !* » (Annexe 32, p 304, l. 361).

Par ailleurs, l'interférence du domaine des relations primaires sur le domaine des apprentissages est mise au jour par ces mêmes élèves, lorsqu'ils indiquent comment l'ambiance agréable instaurée dans la classe par Samuel les invite à mieux travailler : « *Mais c'est bien parce que le maître, des fois, il nous fait rire, alors ça nous fait rire, et après on travaille bien !* » (*Ibid.*, p 301, l. 232). Et inversement, l'échange culturel et intellectuel vient travailler le sentiment de reconnaissance de l'élève en tant que personne, et donc participe à la perception de la sollicitude de l'enseignant envers lui. Aussi, lorsque les dispositions éducatives de l'enseignant ne semblent pas, aux yeux des élèves, équitablement partagées entre tous, le sentiment de considération personnelle est affecté :

« *Moi j'ai l'impression qu'il appelle toujours Y.*
- ***Et tu te sens comment, alors ?***
- *Parce que ça dépend si on est bon ou pas bon…*
- ***Parce qu'il n'interroge que les bons ?***
- *Non ! Que les mauvais.*
- *Par exemple, ceux qui ont pas trop compris.*
- ***Et ça t'embête, ça ?***
- *Mais des fois, oui… parce que tu fais que le travail, et t'es jamais interrogé au tableau…* » (Annexe 29, p 268, l. 474).

Enfin, la confiance éducative qu'un enseignant peut inspirer n'est pas indifférente à la confiance juridique qu'il inspire, comme on peut le constater, puisque les élèves font une différence entre un enseignant qu'ils qualifient de « *méchant* » et un enseignant qu'ils qualifient de « *sévère* », lorsqu'ils parlent du système de sanction et punition dans leur classe :

« ***Et y'a une différence entre être sévère et être méchant, non ?***
- *Oui, parce que méchant, c'est plus… comme… agressif, un peu ! Alors que celui qui est sévère, il fait attention… que tu fasses ton travail, et tout…* » (Annexe 32, p 305, l. 383).

Nous interprétons en effet cette différence comme une mise au jour du rapport entre deuxième et troisième domaines : lorsque le cadre juridique est explicitement instauré *en vue* des apprentissages, il tend à être légitime aux yeux des élèves, alors que lorsqu'il en est détaché, c'est un sentiment d'abus qui prédomine.

Inversement, la construction de la confiance juridique est influencée par la confiance éducative, puisque les élèves qui ne voient pas de sens à l'école et au travail conduit en classe, tendent à refuser le cadre juridique :

> *« Moi… quand j'ai pas envie d'aller à l'école, j'ai envie d'aller quelque part d'autre.*
> - ***Où ?***
> - *N'importe !*
> - ***Et pourquoi ?***
> - *Ben… j'ai pas envie de faire ce qu'on fait à l'école, ce qui est prévu…*
> - ***Ça t'ennuie ?***
> - *Oui. »* (Annexe 27, p 237, l. 366).

Lorsqu'au contraire, l'école et l'enseignant leur paraissent dignes de confiance en tant qu'ils leur apportent effectivement quelque chose, l'autorité du cadre se pare de légitimité à leurs yeux :

> *« **Et comment ça se fait que le maître, il ait le droit de vous imposer ces règles ?***
> - *Ben c'est un adulte, quoi ! Il a le droit de nous imposer des choses.*
> - ***Mais tous les adultes n'ont pas le droit de vous imposer des choses, si ?***
> - *Oui mais… pour notre…*
> - *Oui mais lui, il nous apprend ! »* (Annexe 30, p 276, l. 159).

Ainsi chaque domaine de construction de la confiance interagit donc corrélativement avec les deux autres, et plus largement, nous pouvons parler de co-construction entre les trois. Lorsqu'elle analyse ses difficultés de matière d'autorité éducative sur le début de l'année, Sandrine a bien conscience que son incapacité à considérer simultanément les trois domaines l'a empêchée d'instaurer une relation d'autorité efficace :

> *« c'est penser aux élèves, en fait, aux individus. Parce qu'après… oui : je ne suis pas juste là pour leur… Il faut quand même qu'il y ait des interactions. Et là, si tu veux, comme j'avais pas le temps… Et puis, y'avais quand même toutes ces petites histoires, qui se sont quand même un peu tassées, maintenant. Et j'avais vraiment… mais je pense aussi que c'est parce que je n'avais pas l'habitude d'un cours double. Donc de passer d'une séquence à l'autre, et puis en plus au début, je n'y arrivais pas, donc il y avait plein de trucs que je ne faisais pas avec les CE2, ou après avec les CM2… C'était vraiment horrible. »* (Annexe 26, p 225, l. 604).

Son discours met effectivement au jour l'interaction entre l'échange concret dans la relation primaire, la gestion du cadre juridique et la compétence pédagogique, et la façon dont les trois domaines se co-construisent. Son incapacité, en début d'année, à concilier et prendre en charge les trois simultanément ne lui a pas permis de présenter une image propre à inspirer une confiance globale aux élèves, et c'est sans doute ce qui a, en partie, provoqué ses difficultés en matière d'exercice de l'autorité.

Car l'autorité permet à l'enseignant « *de construire une communauté orientée vers un but identifié et commun (les apprentissages, l'organisation de la vie de classe) et de se faire admettre comme référence par ses élèves* » (Léonard, 2008, p 75). De fait, chacune des confiances identifiées dans cette étude participe corrélativement à l'instauration d'une autorité acceptée, voire déléguée, par les élèves eux-mêmes.

De fait, une reconnaissance de l'autorité par les élèves qui se mue en adhésion doit en partie à la capacité de l'enseignant à inspirer confiance. En confiance, un élève sera plus enclin à choisir d'adhérer au message d'autorité. Ici, la dimension relationnelle d'une autorité de confiance semble voir le jour : la croyance positive et incitative qu'induit la confiance permet de faire adhérer les élèves plus facilement, que ce soit en ce qui concerne la relation entre personnes, le vivre-ensemble au sein d'une collectivité ou l'inscription dans un projet de formation et d'apprentissage. L'influence admise par Bruno Robbes dans sa définition de l'autorité éducative (Robbes, 2006a) apparait alors clairement comme un processus qui ne peut que gagner à être étayé par la confiance des élèves. La confiance interpersonnelle, on l'a vu, nourrit la confiance en l'autorité qui l'inspire et renforce de fait cette même autorité. Pas plus que l'autorité, la capacité à inspirer confiance n'est un don naturel que certains enseignants possèderaient et d'autres non : l'instauration d'une relation de confiance, comme l'instauration d'une relation d'autorité éducative, est une compétence professionnelle, qui peut être analysée, objectivée, et donc travaillée par un enseignant, même s'il n'en restera pas moins tributaire, *in fine*, de la subjectivité des élèves.
Alors, la confiance des élèves serait-elle le secret d'alchimiste des enseignants que l'on qualifie de « charismatiques » et qui incarnent le mythe de l'autorité naturelle ? Suffit-il de travailler à inspirer confiance pour voir son autorité acceptée comme par magie par toute une classe ? Mais surtout, n'y a-t-il pas quelque risque, pour un enseignant, à *jouer* sur la confiance pour étayer son autorité ?

8.5 Les risques

Les indices d'un premier écueil sont déjà apparus dans notre analyse au cours de ce chapitre. À fonder son autorité exclusivement sur la confiance qu'il inspire aux élèves, un enseignant prend le risque de voir l'autorité enseignante dont il est dépositaire matérialisée dans sa

personne. L'exigence d'une autorité éducative inscrite dans une relation triangulaire, c'est à dire régulée par la référence à un tiers, est alors dévoyée. L'autorité professionnelle, enseignante, se meut ainsi en une autorité personnelle, qui, même animée de bonnes intentions à l'égard des élèves, n'en est pas moins non-éducative. Non distancié, l'enseignant personnifie à lui seul l'Autorité, qui se trouve transformée en une autorité contextualisée. La confusion pour les élèves entre une autorité tierce, dont l'enseignant est le représentant, le garant, et un enseignant qui *est* l'autorité génère alors des comportements d'*ajustement au contexte* : l'autorité de l'enseignant, si elle est efficace, ne fonctionne - n'oblige intérieurement les élèves au respect en retour - que parce que c'est *lui* qui l'exerce. L'efficacité d'une telle pratique à long terme ou hors contexte ne peut être transférée, puisque les élèves n'ont pas intériorisé les exigences, mais les externalisent au contraire dans la personne de l'enseignant. De fait, lorsque celui-ci s'absente ou qu'il est remplacé par un autre enseignant dans le cadre de la classe, les élèves modifient leur comportement. Dans notre enquête, c'est pourtant bien ce que nous comprenons de certains élèves de Baptiste. Aux dires de plusieurs de leurs camarades, une partie de la classe ne semble respecter les attendus de Baptiste que lorsqu'il est présent et les tient sous son regard : « *parfois, quand il part faire des photocopies* […] *eh ben après, y'en a qui crient, tout ça, ils crient, ils font n'importe quoi, ils balancent des stylos, des gommes… ils font tout. Et après, quand Mr.B il revient, y'a un grand silence.* » (Annexe 22, p 147, l. 177). De même, lorsque Baptiste est remplacé, les mêmes élèves se révèlent indisciplinés et peu travailleurs : « *En fait, dès qu'on a des remplaçants, ils font n'importe quoi.* » (*Ibid.*, p 157, l. 599).

Ainsi, et sans doute parce que la confiance qu'il inspire est en grande partie à l'origine de l'efficacité de son autorité, plusieurs élèves de Baptiste semblent travailler ou se comporter correctement *pour lui*, c'est à dire dans le but d'obtenir son approbation, de gagner sa considération ou un témoignage sa fierté. Mais lorsqu'il n'est plus là pour les voir, le sentiment d'obligation disparait. De fait, nous ne pouvons parler d'un véritable apprentissage de l'autonomie pour ces élèves.

Baptiste a bien conscience de ce risque :

> *« en fait, l'année prochaine, je ne serai plus là, quand ils seront en sixième, ils auront huit profs différents. S'ils attendent d'avoir exactement le même profil que moi pour travailler, ben ils ne travailleront pas ! Parce qu'on a chacun une manière de faire, et puis s'ils sont trop habitués à une manière de faire, s'ils ne travaillent que parce qu'on est là ou s'ils ne se comportent bien que parce que… C'est cuit, quoi ! » (*Annexe 21, p 138, l. 856).

Mais malgré ses intentions, Baptiste n'est pas maître de la manière dont les élèves reçoivent et font leurs la relation de confiance : lorsque la relation d'autorité est exagérément étayée par une relation de confiance, elle prend le risque de se muer en une autorité contextualisée qui ne peut pas permettre d'accéder à l'autonomie. Aussi, si inspirer confiance peut rendre l'exercice de l'autorité enseignante plus économique, il ne faudrait pas que la reconnaissance des élèves se fonde exclusivement sur cette confiance. Affaire de dosage : la complexité du phénomène de la relation d'autorité éducative ne doit pas, en effet, être éclipsée par l'intérêt pratique d'un étayage par la confiance.

Mais si certains élèves de Baptiste semblent réguler leur comportement et leur engagement dans le travail uniquement sous l'égide de leur enseignant, d'autres élèves nous semblent courir un risque plus grand encore dans sa classe : l'autorité, lisse et silencieuse de Baptiste, s'enracine dans un sentiment profond, puissant, presque éperdu de confiance à son encontre, une confiance qui confine à la confiance aveugle. Alors, la relation d'autorité engendrée prend des airs de relation charismatique, une relation d'emprise dans laquelle les élèves sont dans un état de dépendance et de vulnérabilité totale. L'abandon est le seul versant de la confiance qui s'instaure, au détriment de toute conviction qui serait étayée par une *forme de savoir* ou de calcul envers leur enseignant : le caractère fragile et provisoire de la confiance disparait, rien - aucun indice sensible ou cognitif, aucune preuve - ne semble pouvoir détruire - ou même ébranler - la confiance de certains, nous laissant à leur contact au cours de cette enquête, un sentiment de malaise difficilement objectivable. Vraisemblablement, quoi que puisse dire ou faire Baptiste, leur confiance ne semble pas en mesure d'être diminuée. Alors, dans l'impossibilité d'émettre un quelconque jugement critique à son encontre, ces élèves se placent dans un état de vulnérabilité la plus totale, une dépendance absolue et parfaitement incompatible avec l'exercice de leur autonomie. Aucune distance par rapport à lui ne semble pouvoir leur permettre de penser par eux-mêmes. Leur discours en effet, est parfois troublant, tant la confiance qu'ils expriment à son encontre semble indéfectible, et proche d'un affectif mal situé dans le cadre scolaire. En comparaison avec son ancienne école, par exemple, cette élève exprime une admiration sans borne pour Baptiste : « *C'était une école… enfin… qui n'avait pas des maîtres supers comme Mr.B. En fait, Mr.B, y'a aucun maître qui lui ressemble, mais dans le bon sens.* » (Annexe 25, p 202, l. 486) et une autre surenchérit : « *Pour moi, c'est presque le maître parfait ! Si je pouvais l'avoir tout le temps…* » (*Ibid.*, p 206, l. 654).

Difficile d'établir avec objectivité si la confiance de ces élèves atteint un tel degré qu'elle les engage dans une relation d'autorité qui relèverait de l'emprise : la limite entre une autorité fondée sur la confiance et l'autorité d'un gourou fondée sur une confiance aveugle est mince et manque de repères précis pour être analysée sur la base de nos données. D'autant qu'ici encore, Baptiste ne peut contrôler l'appropriation que ses élèves font de la relation qu'il instaure avec eux. Et effet, son discours dénote la volonté de se tenir à l'écart de ce genre d'excès : « *Je pense que l'enfant doit travailler pour lui. Il doit apprendre à se comporter de bonne manière pour lui. Pas pour une espèce de figure tutélaire qui le regarde du haut de… On n'est pas des dieux ! On n'a pas un œil, comme ça, fixé sur eux !* » (Annexe 21, p 136, l. 776). Pourtant le discours qu'il nous présente en entretien n'est pas uniforme, et certaines paroles nous conduisent à relever parfois des contradictions, par exemple lorsqu'il nous explique par ailleurs quels « *rôles* » il peut jouer en classe, pour amener les élèves à se conformer à ses attendus *éducatifs* :

> « *Par contre, y'a des profils qui marchent. Le maître qui râle, par exemple… Un maître qui râle, tu vois, qui a son paquet de cahiers d'évaluations, qui est en train de le corriger, et qui les regarde en faisant : " RRRR, Aaah ! Je suis pas content, là… ", et qui continue, tu vois, qui recommence à corriger. Alors là, les petits, ils se disent : " Ouh la la !! Qu'est-ce qu'on a fait ? On peut les reprendre, les cahiers, s'il vous plait… ? ". Voilà, parce que ça dure, parce que… Et puis quelqu'un qui râle, tu sais, c'est pas non plus quelqu'un qui est trop dangereux, mais quelqu'un qu'on a peut-être déçu, et puis faudra peut-être faire un petit effort… Tu vois, y'a des profils, enfin y'a des* rôles *qui sont marrants à jouer, qui marchent cent fois plus que le maître en colère, qui détruit tout sur son passage, ça c'est Pffff !!!...* » (*Ibid.*, p 134, l. 668).

En feignant la déception, Baptiste ne tente-t-il pas d'utiliser un levier affectif ? N'engage-t-il pas ses élèves à travailler « pour lui faire plaisir », plutôt que pour eux-mêmes ? De fait, les intentions de Baptiste sont bonnes, bienveillantes, tournées vers les élèves et leur progression. Mais les modalités employées ne relèvent-elles pas d'une sorte de manipulation qui jouerait d'une forme de chantage affectif, qui tend à fonctionner *justement* parce que les élèves sont dans une relation de forte dépendance affective avec lui ?

Et lorsqu'il indique que l'autorité d'un enseignant relève d'une influence personnelle, nous ne pouvons que nous étonner : « *ton autorité, dans la constitution de ton groupe classe… si t'arrives à glisser aussi tes principes personnels, alors là, c'est… c'est le top du top. Si t'arrives à avoir des élèves qui commencent à te ressembler à la fin de l'année, sans les influencer trop…* » (*Ibid.*, p 139, l. 902). Si le renvoi aux principes qu'il défend est tout à fait acceptable tels qu'il les promeut - il parle ici des exigences de justice dans l'école -, le

fait qu'il ne réfère pas à des valeurs ou principes universels, mais à *ses propres principes*, nous parait problématique.

Ainsi, si notre trouble est bien l'indicateur d'une relation d'emprise, la confiance aveugle de ces élèves serait le signe d'une relation d'autorité charismatique plutôt qu'éducative entre Baptiste et ses élèves, au sens où l'entend Max Weber (2002) : aux côtés de l'autorité légitimée par la tradition (le respect des coutumes et des anciens) ou l'expertise (la légitimité légale rationnelle), l'autorité charismatique trouve sa légitimité aux yeux des partenaires dans les qualités personnelles du *leader*, dans une relation d'influence charismatique qui consiste en une « *autorité fondée sur la grâce personnelle et extraordinaire d'un individu (charisme) ; elle se caractérise par le dévouement tout personnel des sujets à la cause d'un homme et par leur confiance en sa seule personne en tant qu'elle se singularise par des qualités prodigieuses, par l'héroïsme ou d'autres particularités exemplaires qui font le chef.* » (*Ibid.*, p 126). De fait, ce type de relation d'autorité se fonde exclusivement sur la confiance aveugle qu'inspire le *leader*. Ce sont ainsi la personne elle-même et son charisme - une forme de séduction qui trouble et neutralise le jugement - qui légitiment le rapport d'autorité, un rapport qui se mue en domination, et donc en soumission pour ceux qui en sont les destinataires. Or la relation de Baptiste à ses élèves peut facilement être rapprochée de ce type de relation, en ce que les qualités prodigieuses et l'héroïsme de Baptiste consisteraient en sa capacité mythique à faire travailler et progresser les élèves, *tous* les élèves, même les plus difficiles. Alors, ce type de relation ne permettrait pas à ses élèves d'accéder à l'autonomie : au contraire, les élèves nourriraient une véritable *dévotion* à son égard. Mais seul un prolongement de notre enquête dans la poursuite de la scolarité des élèves de Baptiste, en sixième et au-delà, pourrait nous indiquer si la relation dans la classe des CM2 que nous avons observée a bel et bien permis aux élèves de construire une véritable autonomie en restant dans le cadre d'une relation d'autorité éducative, ou si Baptiste a franchi la limite en établissant une relation de domination charismatique avec ses élèves.

Si c'était le cas, l'apparente facilité de Baptiste à exercer son autorité relèverait alors de l'usage de techniques de manipulation positive, inefficaces sur un plus long terme. Ce dont se garde Sandrine qui veille, malgré ses difficultés, à ne pas verser dans la complaisance : « *je ne suis pas leur copine : je n'essaie pas de les… Je n'arrive pas à trouver le mot !... Oui, voilà, de les* séduire. » (Annexe 26, p 215, l. 206). En effet, la confiance aveugle se passe de reconnaissance : or, puisque l'autorité « *présuppose la reconnaissance. L'autorité n'a pas son fondement dans un acte de soumission aveugle, mais tout au contraire, dans un*

acte de reconnaissance. » (Prairat, 2003, para. 11). Or si nous avons montré comment la confiance peut étayer la reconnaissance de l'autorité, la confiance aveugle relève, elle, d'une soumission aveugle et ne peut espérer instaurer une véritable relation d'autorité éducative.

> *« Même si le fait de faire confiance à une personne implique toujours une certaine forme de dépendance à l'égard des compétences et de la bonne volonté de cette personne, il existe une différence essentielle entre la confiance aveugle d'un enfant et la confiance que l'on apprend à avoir en l'autre lorsqu'on a la possibilité de devenir autonome. C'est une chose, en effet, de dépendre complètement de quelqu'un et de s'abandonner totalement à sa volonté et à sa bienveillance ; c'en est une autre d'accepter la vulnérabilité dans laquelle nous place le fait même d'avoir confiance en quelqu'un, tout en sachant que l'autre peut ne pas répondre à nos attentes, qu'il peut ne pas être là, qu'il peut aussi, parfois, abuser de notre confiance. »* (Marzano, 2010, p 62).

Confiance aveugle, amour indéfectible de l'enfant qui ouvre la porte à tout et se rend totalement vulnérable… L'intention du détenteur de l'autorité est donc centrale, mais nul observateur ne peut savoir quelles sont ses intentions profondes. En vue des fins de l'éducation, instaurer une relation de confiance est utile, voire nécessaire, mais c'est tutoyer le risque de verser dans l'excès si l'on n'y prend garde. Faut-il viser une confiance absolue des élèves qui permettrait d'exercer une autorité sans faille ? Rien n'est moins sûr. Obtenir la confiance des enfants consiste à les tenir à sa merci. C'est un grand pouvoir qui peut être détourné et mal utilisé. Mais le caractère provisoire de la relation enseignant-élèves à l'école primaire vient heureusement limiter les risques d'une telle relation si elle venait à s'établir : l'année suivante, les élèves changeront d'enseignant. Le risque d'emprise est donc sans doute moins grand à l'école qu'ailleurs.

Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de troisième partie

Pour rappel, le questionnement qui orientait cette dernière partie de notre travail s'est focalisé sur les dispositions et dispositifs enseignants permettant à la confiance des élèves de grandir. Mais notre ambition n'est pas de produire une thèse pédagogique en vue de conseiller la pratique des professionnels : dans la perspective de rendre intelligible les phénomènes à l'œuvre dans l'espace scolaire, nous avons donc orienté notre réflexion vers l'exploration des éléments qui concourent à *favoriser* la confiance des élèves dans une classe et à l'étude de ses effets sur la relation d'autorité éducative, plutôt que de tenter d'établir *comment instaurer* une relation de confiance avec des élèves. Nous avons donc interrogé les pratiques des enseignants enquêtés en vue de mettre au jour, dans ce qu'ils mettent en œuvre, les éléments caractéristiques qui les conduisent à inspirer confiance à leurs élèves, tout en restant attentive à la manière dont ceux-ci reçoivent et interprètent ces attitudes. Ainsi, à la question de savoir si la relation d'autorité éducative peut se jouer, en partie, à travers la construction d'une relation de confiance, nous avons montré comment, parce qu'ils sont en confiance, les élèves tendent à choisir d'adhérer au message d'autorité de leur enseignant. Cela étant, nous avons posé quelques limites à cette exploration : si l'enseignant est bien à la source du sentiment de confiance des élèves, il n'en reste pas moins tributaire de la subjectivité des élèves qui *in fine* accordent ou non leur confiance. Par ailleurs, nous avons établi que si la confiance des élèves est bien un élément qui permet un exercice de l'autorité enseignante plus économique, elle s'avère n'être qu'un facilitateur : si la reconnaissance des élèves est bien un élément nécessaire mais non suffisant du système, ce n'est pas le cas de la confiance, puisque la relation d'autorité éducative fonctionne même avec peu ou pas de confiance. Mais lorsqu'elle est présente, la confiance vient lubrifier les rouages du système dans un effet de causalité circulaire : la confiance facilite la relation d'autorité éducative et la relation d'autorité éducative installe la confiance.

En utilisant le cadre théorique de la *Lutte pour la reconnaissance* (Honneth, 2000) dans une appropriation méthodologique, nous avons montré que la confiance que peut inspirer (ou non) un enseignant est en fait plus complexe qu'il n'y parait. En effet, en transférant le cadre

d'analyse de la reconnaissance, nous avons pu distinguer trois types de confiance dans le contexte d'une classe :

- une *confiance élémentaire*, qui se construit dans les liens primaires, dans l'échange concret de personne à personne,
- une *confiance juridique*, déployée dans l'échange social et qui relève de la reconnaissance de l'élève au sein du collectif,
- une *confiance éducative*, construite au travers de l'échange intellectuel et pédagogique, inscrite dans un horizon de valeurs centrées sur le développement et la progression de l'apprenant.

Ainsi, la confiance des élèves envers leur enseignant peut-elle être totale, ou n'être assurée que dans un ou deux des domaines évoqués.

Pour autant, l'autorité de l'enseignant n'a pas sa source uniquement dans la confiance des élèves. Nier ce principe conduirait à instaurer une autorité qui ne fonctionnerait *qu'avec* l'enseignant qui inspire confiance, une autorité contextualisée. En effet, si l'autorité suppose la reconnaissance des élèves, et si cette reconnaissance suppose bien une forme de « croyance » en sa légitimité, c'est que le système de l'autorité, pour fonctionner, doit nécessairement inspirer une forme de confiance. Mais alors, c'est bien le système dans son entier qui génère cette confiance, et pas seulement la personne qui le représente et qui *fait* autorité.

De plus, envisager la confiance des élèves comme un adjuvant à la relation d'autorité éducative nécessite de garder une certaine mesure : si une liaison significative a bien été établie entre les deux variables que sont le niveau d'efficacité de l'autorité d'un enseignant et le niveau de confiance de ses élèves, la non-linéarité de cette corrélation nous semble raisonnablement pouvoir être posée. Au-delà d'un certain niveau de confiance, la relation entre les deux variables nous parait s'inverser, c'est-à-dire qu'au-delà d'un certain seuil difficile à déterminer précisément, des élèves en trop grande confiance ne sont plus dans une relation d'autorité éducative mais dans une relation de soumission avec leur enseignant. Nos résultats à propos de l'influence de la relation de confiance sur la relation d'autorité éducative sont donc à prendre avec prudence, et ne sont pas à interpréter comme une corrélation systématiquement linéaire et positive : la notion de *dosage* doit encore être interrogée.

Notre questionnement est donc encore ouvert : où se situe le seuil de non-retour entre une confiance qui facilite la relation d'autorité éducative et une confiance aveugle qui condamne

à une relation de soumission et entrave la construction de l'autonomie des élèves ? Notre réflexion trouve ici sa limite : il nous parait nécessaire de prolonger cette réflexion, même si la présente étude ne nous permet pas de le faire.

Conclusion

Ce travail n'a pas la prétention d'avoir épuisé le sujet de l'autorité. Mais nous espérons qu'il aura participé à le comprendre un peu plus en abordant cet objet, maintes fois abordé, d'une manière différente. Penser l'autorité autrement, c'est penser l'autorité *aujourd'hui,* en articulant étroitement contraintes éducatives et contexte démocratique, et c'est penser l'autorité comme un système relationnel, en donnant une place majeure au point de vue de celui sur lequel elle s'exerce. Cette approche nous a conduit à dépasser la notion même d'autorité dans son acception traditionnelle, levant par-là les problématiques liées à sa polysémie et les contradictions inhérentes à une représentation populaire et potentiellement anachronique de l'autorité.

L'élaboration conceptuelle que nous avons engagée dans la première partie de notre travail en vue d'apporter une compréhension globale de l'autorité, nous a amenée à envisager celle-ci comme un phénomène complexe et multifactoriel que nous avons modélisé sous la forme d'un schéma représentant la relation d'autorité éducative comme un système relationnel dynamique. En équilibre instable, ce système est composé d'une somme d'éléments nécessaires mais non suffisants, corrélés entre eux dans une organisation complexe. En ce sens, l'autorité apparait comme la propriété d'une relation intersubjective, dans laquelle l'enseignant, par son influence, cherche à favoriser l'adhésion de l'élève. Cette relation est contenue dans et par un contexte spécifique qui distingue les places des deux acteurs, entre symétrie et asymétrie à la fois, c'est à dire dans une reconnaissance simultanée de leur identité commune et de leur différence constitutive. Dans cette perspective, le modèle conceptuel envisagé nous a permis de proposer un encadrement théorique au principe de relation d'autorité éducative. Notre approche empirique a complété cette entrée en mettant au jour les conditions de réalisation et les modalités de fonctionnement de ce système (en situation et en mouvement), nous conduisant à établir que les pratiques ordinaires d'autorité éducative, toujours singulières, se concrétisent dans l'élaboration d'une relation avec les élèves dans la grande largeur du cadre conceptuel des principes d'une relation d'autorité éducative. L'intérêt que nous avons porté aux facteurs de la reconnaissance de l'autorité par les élèves nous a amenée à établir que leur libre adhésion au message d'autorité dépend en partie de la crédibilité et de la légitimité qu'ils reconnaissent à leur enseignant, en situation et en contexte, dans un ensemble qui les dépasse, et *aussi*, parfois,

parce que celui-ci leur inspire confiance. Ainsi, la focalisation sur le point de vue des élèves nous a permis d'établir, dans notre deuxième partie, qu'une relation de confiance - un système relationnel modélisable comme le système de l'autorité - peut renforcer la relation d'autorité éducative et en rendre le fonctionnement plus économique. Ce postulat, validé théoriquement et empiriquement, établit que ces deux systèmes, lorsqu'ils sont adjoints en situation, tendent à se renforcer mutuellement dans un rapport de causalité circulaire. En effet, nous avons montré comment la confiance des élèves permet au système de la relation d'autorité éducative de se construire avec, et non malgré les élèves, et ainsi de fonctionner avec moins de frictions, moins de déséquilibres et d'énergie dépensée par l'enseignant. Simultanément, l'autorité installe la confiance, en rassurant les élèves et en développant chez eux un sentiment de sécurité, ce qui renforce en retour leur reconnaissance de l'autorité, lorsqu'ils identifient l'enseignant et ses dispositifs comme la source de leur bien-être. Ainsi, nous avons postulé que la confiance des élèves peut être un élément déclencheur de la tendance intérieure qui porte leur reconnaissance à se muer en adhésion, facilitant ainsi la construction et le fonctionnement de la relation d'autorité éducative. Un retour à la question des pratiques enseignantes nous a ensuite conduit à prolonger ce résultat, en explorant les conditions favorables à l'instauration d'un système de confiance : cette dernière partie de notre travail a été pour nous l'occasion de montrer dans quelles conditions un enseignant peut travailler à inspirer confiance, tout en évaluant les limites de son action qui reste assujettie à la subjectivité des élèves dans ce domaine. Cette exploration nous a en même temps permis d'établir toute la complexité de la confiance des élèves, une confiance globale qui a pu être dissociée selon trois types de confiance, distincts et en même temps corrélés, que sont une confiance élémentaire, une confiance juridique et une confiance éducative. Mais contrairement à la confiance dans le cercle familial, la confiance d'un élève en contexte scolaire n'est pas essentielle, car elle ne *précède* pas l'autorité, ni ne répond à des *besoins vitaux.* Ainsi, nous avons montré qu'à l'école, la confiance reste optionnelle, mais qu'elle permet d'étayer la relation d'autorité éducative. Institutionnalisée, plus distanciée, moins affective, elle répond à des attentes de l'élève en contexte scolaire, des attentes relationnelles, juridiques et éducatives, donc sociales.

Pour autant, penser l'influence de la confiance des élèves dans la relation d'autorité éducative ne nous semble pas dénué d'intérêt. Au contraire, outre son effet facilitant dans l'exercice de l'autorité enseignante, elle permet d'assurer la relation d'autorité dans son fondement *éducatif* : en effet, c'est une façon de construire la relation d'autorité plus en phase avec les principes éducatifs actuels, selon des modalités peut-être plus à mêmes de contenter les détracteurs de

l'autorité comme ceux qui voudraient « réinventer l'autorité » : l'autorité contemporaine, une autorité pensée autrement, pourrait s'entendre comme une *autorité de confiance*, dans la juste mesure où la confiance ne deviendrait pas le seul fondement de la reconnaissance des élèves ni ne verserait dans une confiance aveugle.

La « crise de l'autorité » au prisme de la confiance

La confiance, telle qu'elle est évaluée par les sondages d'opinion, mesure la reconnaissance sociale accordée à une catégorie de personnes, et s'entend comme adhésion à ses valeurs. Un transfert de cette conception dans la sphère scolaire expliquerait la lecture sociologique d'une crise de l'autorité comme une perte de reconnaissance sociale envers l'École (en tant qu'institution) et envers les enseignants en particulier (en tant que groupe social). Ce serait par extension une perte de confiance sociale ou culturelle qui génèrerait une dégradation des relations d'autorité : alors que l'image sociale des éducateurs n'inspire plus confiance, même dans un contexte culturel particulier, les enseignants aujourd'hui se doivent donc de *faire leurs preuves* en tant qu'éducateurs dignes de confiance. L'expérience, en situation, tient alors lieu de garantie : en montrant qu'ils peuvent efficacement prendre en charge la vulnérabilité des élèves, les enseignants participent à reconstruire la reconnaissance de leurs élèves, une reconnaissance sociale mais *in situ*, et ainsi ils étayent la confiance qu'ils peuvent inspirer, et donc leur autorité.

Une autorité actuelle

Une telle posture peut porter à la conclusion hâtive d'un certain laxisme voire d'un défaut d'autorité, tant la question de l'autorité est encombrée de stéréotypes. Une autorité de confiance, est-elle encore perçue comme de l'autorité ? Loin d'être une autorité molle, une autorité qui cultive la confiance nous semble au contraire une voie contemporaine pour faire face à l'aporie d'une éducation pensée en contexte démocratique. En alliant respect de la dignité des élèves et invitation à l'adhésion, l'autorité de confiance instaure une dynamique d'auto-engrenage : une relation d'autorité éducative inspire confiance, et la confiance renforce l'autorité. Enfin, autorité et confiance ne gagnent qu'à être conjuguées, car elles répondent toutes deux aux mêmes attentes des élèves. Pour s'en convaincre, il n'est qu'à reprendre la question de la légitimité et de la nécessité de l'autorité, du point de vue psychique, social et pédagogique, au prisme des trois types de confiance établis : en posant des limites psycho-affectives à l'enfant, l'autorité rejoint la confiance élémentaire qui permet bien-être et répond aux besoins concrets de l'enfant, en posant un cadre nécessaire au vivre-ensemble, l'autorité rejoint la confiance juridique qui

répond aux attentes sociales de justice et de protection de l'élève, et en assurant un cadre pédagogique suffisamment efficace, l'autorité rejoint la confiance éducative qui nourrit les attentes spécifiques de l'apprenant en contexte scolaire.

En termes de pratiques enseignantes

Alors, faut-il pour autant, du point de vue d'un enseignant, délaisser la construction d'une relation d'autorité au profit d'une relation de confiance uniquement ? Non, évidemment, puisque ni la confiance, ni l'autorité ne sont préalables l'une à l'autre. Simplement, envisager que la confiance des élèves étaye l'autorité de l'enseignant en facilitant son exercice dans de *bonnes* conditions (c'est à dire de façon responsable, éducative, respectueuse), et que l'autorité, lorsqu'elle est *éducative*, permet d'inspirer confiance, conduit à reconnaitre en même temps la nécessité du cadre et les exigences de sa mise en œuvre : un cadre respectueux, rassurant, éducatif n'en est pas moins un cadre. Penser l'autorité autrement, et *faire autorité* autrement, conduit à composer avec cette perspective : l'autorité se construit avec et sur la confiance, et la confiance elle-même permet de co-construire ce cadre respectueux, rassurant et éducatif, et donc d'éviter les recours ponctuels à la contrainte. Dit autrement, si la confiance est optionnelle, elle n'est pas facultative lorsqu'on souhaite construire une relation d'autorité *avec* les élèves et non pas *malgré* eux. Peut-être est-ce là la voie pour instaurer une relation d'autorité, dans les pratiques effectives, au plus près de la conception théorique, et idéale, d'une relation d'autorité éducative. De là l'idée pour un enseignant que travailler à instaurer une relation d'autorité opérante peut aussi se faire en travaillant à inspirer confiance, et sans doute plus efficacement qu'en multipliant les démonstrations d'autorité. Puisque la reconnaissance des élèves est au cœur du système, l'enseignant, qui ne peut la forcer ou l'exiger, doit l'inviter. Et favoriser la confiance des élèves en soignant ses propres dispositions et dispositifs est alors un moyen que l'enseignant tient à sa disposition, lorsqu'il cherche à diriger, à conduire sa classe plutôt qu'à la commander. Pour Philippe Meirieu, « *la véritable autorité est celle qui libère, celle qui permet de faire ensemble, celle qui est au service de tous et qui protège chacun. Les élèves ne peuvent l'apprendre que par l'éducation. Quand ils comprennent que la loi les protège, ils la respectent. Tant qu'ils croient que la loi les agresse, ils cherchent à la transgresser.* » (Meirieu, 2005b).

D'ailleurs, les termes de confiance, de bienveillance, d'écoute, d'empathie, apparaissent dans le discours des jeunes enseignants après quelques années d'exercice : ils construisent leur propre rôle de façon autonome, en intégrant les élèves dans leur construction d'une *relation* d'autorité éducative, en prenant en compte la subjectivité des élèves, et en les reconnaissant en

tant que personnes. La construction d'une autorité de confiance affranchie des injonctions sociales du rôle prescrit est en marche : dans le cadre d'une *relation*, les enseignants d'aujourd'hui tendent à se détacher des idéologies stéréotypées de l'autorité. Être auteur de sa propre autorité, c'est pouvoir échapper à l'identité professionnelle prescrite. Est-on en train d'assister à une mutation de la professionnalité enseignante ? Existe-t-il dans les pratiques actuelles, une nouvelle façon d'appréhender et d'exercer l'autorité ?

Chez les jeunes professeurs, Périer (2010) observe la nécessité de s'adapter à des publics et d'opérer une forme de conversion impliquant l'abandon d'un modèle magistral d'enseignement au profit d'un rapport plus attentif, inscrit sur le mode d'une relation. *In situ*, la construction, difficile, d'un ordre scolaire contraint la plupart des jeunes professeurs à des ajustements situationnels et à des remaniements identitaires, une construction plus improvisée, plus intuitive, plus « artisanale », obligeant à un travail d'ajustement, de révision et de négociation entre la conception initiale du métier et la réalité vécue. Or s'adapter au contexte n'est pas à envisager comme une perte ou une dégradation de la relation d'autorité, mais plutôt comme un travail axé sur la qualité de la relation à restaurer avec les élèves, dans une conception plus globale du sujet apprenant, des dispositifs d'apprentissage et des formes relationnelles nécessaires à une (re)mobilisation cognitive.

L'élève au cœur de la relation d'autorité éducative

Si cette étude ne permet pas d'établir clairement si les élèves reconnaissent l'autorité de l'enseignant car il leur inspire confiance, ou si c'est car il fait autorité qu'il leur inspire confiance, elle permet néanmoins d'établir avec certitude que confiance et autorité sont étroitement liées dans la classe. Mais seule une approche du phénomène dans sa globalité permet de l'envisager, c'est à dire une façon d'embrasser la relation dans sa complexité et au travers de la multiplicité des subjectivités qui lui donnent vie. Alors, l'élève est compris comme un acteur central dont la reconnaissance permet à l'ensemble du système de trouver son équilibre. Mais non suffisante, la reconnaissance doit encore se muer en adhésion pour que l'*autorité* soit performative. Aussi nous semble-t-il que penser l'élève *au cœur de l'autorité* soit la seule façon de concevoir la relation d'autorité éducative d'une manière acceptable. Non pour diminuer le rôle des autres éléments du système, ou pour assujettir le projet éducatif au désir de l'élève. Mais plutôt pour adopter une perspective *constructiviste* de la relation d'autorité éducative : la capacité d'un enseignant à *faire autorité* se réduit à la plus minimale et complexe des compétences, qui est d'arriver à solliciter un mouvement au-dedans de l'élève, la *tendance* qui verra la reconnaissance de l'élève se muer en adhésion. Mais ce mouvement, cette force

intérieure, ce sentiment d'obligation, est le fait de l'élève, que le plus compétent des enseignants ne peut pas forcer. Seul l'élève qui consent de lui-même à être dirigé, *grandi* par l'autorité de l'enseignant, s'ajuste aux demandes de son éducateur dans une véritable démarche d'augmentation. Aussi dans notre propos, penser l'élève *acteur* de la relation d'autorité éducative ne se limite pas à une conception sociale de notre objet, mais bien à un engagement pédagogique : comme l'élève acteur de ses apprentissages, qui ne peut être contraint à comprendre, à apprendre, nous envisageons l'élève comme source et élan à la fois du mouvement qui l'engage vers la reconnaissance de l'autorité et vers l'adhésion. Et c'est sans doute en inspirant une confiance à la fois élémentaire, juridique et éducative, qu'un enseignant sera le plus capable d'accompagner la naissance de ce mouvement.

L'autorité de confiance est alors envisagée comme celle du chef d'orchestre, Léonard Bernstein, qui n'a pas besoin de baguette, car il accorde une confiance et une attention suffisante à ses musiciens, car tous *ensemble*, ils partagent le plaisir de jouer la même pièce. Mais aussi et surtout, parce que ses musiciens savent qu'ils peuvent et doivent s'en remettre à lui, pour que la partition de chacun s'accorde dans un ensemble qui les dépasse et les grandit.

Bibliographie

Alain. (1967). *Propos sur l'éducation : Propos n°4*. Paris : Presses Universitaires de France.

Arendt, H. (1972). Qu'est-ce que l'autorité ? In *La crise de la culture*. (P. Lévy, Trad). Paris : Gallimard.

Beretti, M. (2011). *La mise en scène de l'autorité à l'école*. Mémoire de Master 1 en sciences de l'éducation non publié, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Beretti, M. (2012). *Autorité en jeu, autorité en « je » : Processus internes d'une construction de l'autorité chez les néo-enseignants*. Mémoire de Master 2 en sciences de l'éducation non publié, Université Jean Monnet, Saint-Etienne.

Beretti, M. (2017). La construction de l'autorité éducative au prisme de la confiance. In Foray, P. & Kerlan, A. (sous la direction de). *Le métier d'enseigner : approches philosophiques.* (pp 97-119). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

Beretti, M. (2019). L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ? *Recherche en Éducation, 35*. (À paraître en janvier 2019).

Blais, M. C., Gauchet, M. & Ottavi. D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.

Blin, J.F. & Gallais-Deulofeu, C. (2004). *Classes difficiles.* Paris : Delagrave éditions.

Bouin, N. (2015). La question des codes. *Cahiers pédagogiques, 520*. En ligne http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-question-des-codes

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de minuit.

Bovet, P. (1911). Les conditions de l'obligation de conscience. *L'année psychologique, 18*, 55 – 120. doi : https://doi.org/10.3406/psy.1911.3853

Bruchon, Y. (2013). *Handicap et citoyenneté : Quand le handicap interroge le politique*. Paris : L'Harmattan.

Clerc, S. & Michaud, Y. (2010). *Face à la classe.* Paris : Gallimard.

Cornu, L. (2005). Autorité, hospitalité. In *La crise de la culture scolaire.* (pp 401 - 430). Paris : Presses Universitaires de France.

Cornu, L. (2006). La confiance comme relation émancipatrice. In *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* (pp 169 - 190). Paris : Economica.

De Singly, F. (2009). *Comment aider l'enfant à devenir lui-même ?* Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution.* Paris : Éditions du Seuil.

Durif-Varembont, J.P. (2012, janvier), *L'autorité dans la relation parents-enfant.* Communication présentée à la conférence de l'AFIREM, Lyon.

Durkheim, E. (2012). *L'éducation morale*. Paris : Presses Universitaires de France. (Première édition : 1902).

Ferry, L. (2003). *Lettre à tous ceux qui aiment l'école.* Paris : Odile Jacob.

Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger par soi-même*. Paris : Éditions ESF.

Freinet, C. (1964). Les invariants pédagogiques. *Bibliothèque de l'école moderne, 25,* Invariants 4-7.

Fumat, Y., Vincent, C. & Etienne, R. (2003). *Analyser les situations éducatives.* (P. Perrenoud, Préface). Paris : ESF éditeur.

Gasparini, R. (2000). *Ordres et désordres scolaires, La discipline à l'école.* Paris : Grasset/Le monde.

Gelin, D. (2012). Autorité et activité. *Recherche et formation, 71*. doi : 10.4000/rechercheformation.1960

Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne : 1. La présentation de soi.* Paris : Les éditions de minuit.

Hardin, R. (2006). Communautés et réseaux de confiance. In *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* (pp 89 - 108). Paris : Economica.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. (P. Rusch, Trad). Paris : Gallimard (Première édition en allemand, 1992).

Houssaye, J. (1995). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF éditeur.

Husser, A. C. (2013). L'autorité. *Le Télémaque, 43(1),* 15-30. doi :10.3917/tele.043.0015

Jorro, A. (2004, Août). *Le corps parlant de l'enseignant.* Actes du 9ième colloque de l'AIRDF, Québec. En ligne http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Bucheton/Jorro.pdf

Karpik, L. (2006). Pour une conception substantive de la confiance. In *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* (pp 109 - 116). Paris : Economica.

Kaufman, J. C. (1996). *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan.

Lamaurelles, J. L. (2010). *L'accompagnement professionnel des jeunes enseignants.* Paris : Hachette éducation.

Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Paris : Presses Universitaires de France.

Lantheaume, F. (2013). *La professionnalisation, empêchement ou support de la construction de la professionnalité ?* In P. Statius (coord). *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (pp.141-150). Paris : L'Harmattan.

Lavédrine, C. (2017). *Assumer son autorité et motiver sa classe : Techniques vocales, corporelles et verbales pour entraîner, captiver et transmettre.* Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Léonard, F. (2008). *Autorité et conduite de classe.* Paris : Nathan.

Luhmann, N. (2006). Confiance et familiarité. Problèmes et alternatives. In *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* (pp 9 - 22). Paris : Economica.

Marcelli, D. (2003). *L'enfant, chef de famille ; L'autorité de l'infantile.* Paris : Albin Michel.

Marcelli, D. (2009). *Il est permis d'obéir. L'obéissance n'est pas la soumission.* Paris : Albin Michel.

Marcelli, D. & Prairat, E. (2011, juin). *Conférence - débat*. Communication présentée à la conférence – débat : *L'autorité éducative : fondements, enjeux et perspectives*, Cergy-Pontoise. En ligne http://h.20-bal.com/law/724/index.html

Marzano, M. (2010). Qu'est-ce que la confiance ? *Études, 412(1),* 53-63. En ligne https://www.cairn.info/revue-etudes-2010-1-page-53.htm.

Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie, 120,* 25-37.

Meirieu, P. (2005a, septembre). *Quelle autorité pour quelle éducation ?* Communication présentée aux Rencontres internationales de Genève, Genève. En ligne http://www.meirieu.com/ARTICLES/L%27AUTORITE.pdf

Meirieu, P. (2005b, octobre). *L'exercice de l'autorité est devenu un casse-tête.* Communication présentée à la journée de réflexion sur l'autorité, SNUipp- FSU 67, Neudorf. En ligne http://67.snuipp.fr/spip.php?article184

Meirieu, P. (s.d.). Autorité. *Petit dictionnaire de pédagogie.* En ligne https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/autorite.htm

Ministère de l'éducation nationale. (2010). Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010. *Bulletin officiel, n°29 du 22 juillet 2010*. En ligne http://www.education.gouv.fr

Ministère de l'éducation nationale. (2013). Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. *Bulletin officiel, n°30 du 25 juillet 2013*. En ligne http://www.education. gouv.fr

Morin, E. (1977). *La méthode 1, La nature de la nature*. Paris : Le Seuil.

Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris : Fayard.

Naouri, A. (2004). *Les pères et les mères*. Paris : Odile Jacob.

Naouri, A. (2008). *Éduquer ses enfants. L'urgence d'aujourd'hui*. Paris : Odile Jacob.

Neill, A. S. (1995). *Libres enfants de Summerhill.* Paris : éditions de la Découverte (Première édition, édition François Maspero : 1970).

Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : manifeste.* Paris : éditions du Rocher.

Nimier, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants.* Paris : ESF éditeur.

Nooteboom, B. (2006). Apprendre à faire confiance. In *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* (pp 63 - 85). Paris : Economica.

Ogien, A. & Quéré, L. (sous la direction de). (2006). *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* Paris : Economica.

Ottavi, D. (2008). Une éducation sans société ? In Blais, M. C., Gauchet, M. & Ottavi. D. *Conditions de l'éducation*. (pp 215-265). Paris : Stock.

Périer, P. (2010). *L'ordre scolaire négocié*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Périer, P. (2013). Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? Entre héritage et incertitudes professionnelles. *Recherche et Formation, 74*, 17-28. En ligne https://journals.openedition.org/rechercheformation/2117

Prairat, E. (1997). *La sanction : petites méditations à l'usage des éducateurs*. Paris : l'Harmattan.

Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le portique, 11*. En ligne http://journals.openedition.org/leportique/562

Prairat, E. (2009). L'érosion de l'autorité éducative. Lectures plurielles. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle, 42(3),* 81-96. Caen : Presses universitaires.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation.* Paris : PUF. (1ère édition : 2003)

Prairat, E. (2012). L'autorité éducative au risque de la modernité. *Recherche et formation, 71,* 13-28. doi : 10.4000/rechercheformation.1944

Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact : vertu et compétence de l'enseignant.* Paris : ESF Sciences Humaines.

Pujade-Renaud, C. (1983). *Le corps de l'enseignant dans la classe*. Paris : ESF éditeur.

Quéré, L. (2001). La structure cognitive et normative de la confiance. *Réseaux, 108(4),* 125-152. doi : 10.3917/res.108.0125

Quéré, L. (2006). Confiance et engagement. In *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* (pp 117 - 142). Paris : Economica.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant.* Paris : Fayard.

Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice.* (C. Audard, Trad). Paris : éditions du Seuil.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation.* Paris : Presses Universitaires de France.

Reboul, O. (2010). *La philosophie de l'éducation.* Paris : Presses Universitaires de France.

Renaut, A. (2002), *La libération des enfants*. Paris : Bayard, Calmann-Lévy.

Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.

Revault D'Allones, M. (2006). *Le pouvoir des commencements. Essai sur l'autorité.* Paris : Seuil.

Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF éditeur.

Rey, B. (2004a), Autorité et relation pédagogique. In G. Chappaz. *L'autorité en pannes... Entre besoin de soumettre et désir d'éduquer* (p 113-128). Aix-Marseille : publications de l'Université de Provence.

Rey, B. (2004b). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

Rivolier, A., Vallot, F. & Vernusse P. (2010, septembre). *Recherche d'invariants dans la mise en œuvre de l'autorité des enseignants à l'école primaire.* Communication présentée au Congrès de l'AREF, Genève.

Robbes, B. (2006a). Les trois conceptions actuelles de l'autorité. *Cahiers pédagogiques.* En ligne http://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-trois-conceptions-actuelles-de-l-autorite

Robbes, B. (2006b). Quelques représentations et significations inconscientes de l'autorité chez les enseignants aujourd'hui, *INRP, 8e Biennale de l'éducation et de la formation, 221,* 1–5. En ligne
http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/221.pdf

Robbes, B. (2009). Sauvons notre école… des professeurs « teneurs de classes ». *Cahiers pédagogiques, 472.* En ligne http://www.cahiers-pedagogiques.com/Sauvons-notre-ecole-des-professeurs-teneurs-de-classes

Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe. Douze situations pour apprendre à l'exercer.* Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Robbes, B. (2011). Crise de l'autorité à l'école : une idée répandue à interroger. *Spécificités, 4(1),* 199-216. En ligne https://www.cairn.info/revue-specificites-2011-1-page-199.htm

Robbes, B. (2012a). S'imposer en classe peut-il s'apprendre ? *Sciences Humaines, 243,* 40-42.

Robbes, B. (2012b, juillet). *Autorisation et institution : des concepts pour penser l'autorité éducative et la transmission des savoirs*. Communication présentée à la Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris. En ligne https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00863831/document

Robbes, B. (2014). *L'autorité éducative : la construire et l'exercer*. Amiens : CRDP de l'Académie d'Amiens, Repères pour agir.

Rousseau, J. J. (2009). *Émile ou de l'éducation.* Paris : Flammarion.

Sheets-Johnstone, M. (2006). Sur la nature de la confiance. In *Les moments de la confiance : Connaissance, affects et engagement.* (pp 23 - 41). Paris : Economica.

Simmel, G. (1987). *Philosophie de l'argent.* Paris : PUF.

Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation.* Paris : PUF.

Vincent, H. (2010). Autorité et stabilité dans la théorie rawlsienne de la justice. *Cahiers philosophiques, 121(1),* 57-78. doi : 10.3917/caph.121.0057.

Weber, M. (2002). *Le savant et le politique.* Paris : Plon. (Première édition 1919).

Weber, M. (1995). *Économie et société, tome 1.* Paris : Plon. (Première édition 1921).

Table des matières

Introduction. 3
1. Revue de littérature (1). Vers une première définition de l'autorité. 6
1.1 Une définition par l'étymologie : *Auctoritas* et *Potestas* 6
1.2 Une définition *a contrario* 8
1.3 Une définition par les limites 11
1.3.1 L'autorité autoritariste 12
1.3.2 L'autorité évacuée 13
1.3.3 L'autorité éducative 14
2. Revue de littérature (2). La question de la légitimité de l'autorité. 15
2.1 L'autorité pour entrer dans le monde 16
2.2 L'autorité dépassée ? 17
2.3 Le point de vue de la psychologie et de la pédopsychiatrie 17
2.4. Le point de vue de la sociologie et de la psychologie sociale 18
2.5 Le point de vue de la pédagogie et de la didactique 19
3. Construction du questionnement : d'une approche de l'autorité de l'enseignant à l'analyse de la relation d'autorité éducative. 23
4. Problématisation 27
4.1 Ancrage disciplinaire 28
4.2 Cadre théorique 29
4.2.1 Ancrage théorique 29
4.2.2 Deux postulats préalables 31
4.3 Problématique et plan de l'étude. 41
5. Méthodologie 43
5.1 Démarche de recherche 43
5.1.1 Une démarche scientifique rationnelle et hypothétique 44
5.1.2 Une enquête qualitative pour une approche compréhensive et interprétative 46
5.2 Modalités de recueil des données et présentation 51
5.2.1 Les observations directes 51
5.2.2 Les entretiens approfondis 57
5.3 Analyse des données et biais potentiels 63

5.4 Présentation du terrain d'enquête et de ses acteurs 70
5.4.1 Sandrine et sa classe 71
5.4.2 Baptiste et sa classe 73
5.4.3 Samuel et sa classe 75

Première partie. Définition de la relation d'autorité éducative et modélisation du système. . 79
Méthodologie propre au premier volet de l'étude 79
Chapitre 1. Une relation, deux acteurs. 82
1.1 L'enseignant 82
L'enseignant compétent 84
L'enseignant convaincu 86
L'enseignant institué 87
1.2 L'élève 91
L'élève dans son rapport à l'école 95
L'enfant dans son rapport à la famille 97
Le camarade dans son rapport aux pairs 99
Chapitre 2. Les places, en relation et en contexte 104
Une aporie théorique autant que pratique 105
Une conception sur différents plans : penser symétrie et asymétrie au sein du système 106
2.1 L'asymétrie éducative : verticalité de la relation 108
2.2 La symétrie démocratique : horizontalité de la relation 113
2.3 La symétrie pédagogique 118
2.4 Convergence des trois rapports au sein du système 121
Une modélisation pour résoudre l'aporie 122
Les risques 124
Un jeu de places 125
L'usage de l'humour : un cas concret 127
Chapitre 3. La rencontre dans la relation, un lien. 135
3.1 Un tiers-référent nécessaire 137
3.2 L'espace relationnel : interactions – intentions – interprétations 141
3.3 Crédibilité et reconnaissance : la rencontre 145
3.4 Responsabilité - respect : un circuit d'obligations réciproques 149
La responsabilité de l'enseignant : une forme de respect 150

Le respect : la responsabilité de l'élève 152
Un double circuit d'obligations réciproques 155
3.5 La liberté d'obéir 157
Chapitre 4. Un système relationnel dynamique 164
4.1 La continuité d'un présent étendu 164
4.2 Le déséquilibre, condition de l'équilibre du système..... 171
Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de première partie 181

Deuxième Partie. L'hypothèse de la confiance. 189
La confiance des élèves, chainon manquant du système ?..... 190
Un réseau souterrain des confiances. 193
Chapitre 5. Approche théorique de la confiance interpersonnelle et de son rapport à l'autorité 198
5.1 Première définition : qu'est-ce que la confiance interpersonnelle ? 198
La confiance interpersonnelle : un phénomène cognitif 200
La confiance interpersonnelle : un phénomène cognitif et sensible..... 201
La confiance interpersonnelle : un phénomène complexe à effets sur la relation interpersonnelle. 202
La confiance interpersonnelle : un phénomène complexe aux conséquences sur l'être à soi, dans la relation. 206
5.2 Clarification conceptuelle : les trois composantes de la confiance interpersonnelle. 209
Une clarification à partir d'une exploration linguistique 209
La conviction : une forme de savoir 214
L'abandon : une forme de foi..... 214
L'assurance tranquille : une forme de crédit 215
La confiance interpersonnelle modélisée 216
5.3 Rapport à l'autorité 217
5.4 Contextualisation du rapport autorité-confiance dans l'espace scolaire. 220
Les confiances interpersonnelles dans la classe 220
La confiance des élèves..... 221
Confiance des élèves et autorité dans la classe 223
5.5 Validation théorique de l'hypothèse de la confiance des élèves comme facilitant la relation d'autorité éducative. 226

Chapitre 6. Illustration empirique de l'hypothèse. 230
6.1 Méthodologie propre au deuxième volet de l'étude. 230
Modalités et démarche spécifiques à ce moment de l'étude. 231
Description précise des catégories conceptuelles utilisées 232
6.2 Interprétation des données de l'enquête 239
6.2.1 Analyse de la relation d'autorité dans les classes 239
6.2.2 Analyse de la relation de confiance dans les classes 258
6.2.3 Croisement des deux variables : autorité et confiance 285
Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de deuxième partie 290

Troisième Partie. Exploration de la construction d'une relation d'autorité éducative étayée par la confiance des élèves. 295
Chapitre 7. Une démarche exploratoire 298
Postulat de départ et questionnement 298
7. 1 Précisions méthodologiques : procédés d'analyse propres à ce troisième volet de l'étude 300
Les données retenues et analysées 300
Cadre théorique pour l'interprétation des données. 302
Description des catégories et représentation des données 303
7.2 Justification et explicitation de l'utilisation du cadre théorique d'Axel Honneth 304
Une utilisation méthodologique du cadre 305
Rapport entre reconnaissance, confiance et autorité 305
Transfert et contextualisation du cadre théorique 308
7. 3 Le modèle adapté pour l'analyse des données 309
Chapitre 8. Du rapport entre reconnaissance, confiance et autorité. 316
8.1 Premier domaine : la classe comme communauté de personnes 316
L'expérience de la sollicitude inconditionnelle et de la solidarité 317
Relation positive à soi-même : confiance en soi et bien-être 325
Effets de la reconnaissance de l'enseignant sur la relation de confiance et sur la relation d'autorité éducative : rassurant, l'enseignant inspire une confiance élémentaire. 327
8.2 Deuxième domaine : la classe comme communauté de droit 329
L'expérience de l'intégration légale 330
Relation positive à soi-même : respect de soi et autonomie morale 340

Effets de la reconnaissance de l'enseignant sur la relation de confiance et sur la relation d'autorité éducative : rassurant, l'enseignant inspire une confiance juridique. 342

8.3 Troisième domaine : la classe comme communauté d'apprentissage 347

L'expérience de progression et de formation de soi 349

Relation positive à soi-même : estime de soi et sentiment de grandir 359

Effets de la reconnaissance de l'enseignant sur la relation de confiance et sur la relation d'autorité éducative : rassurant, l'enseignant inspire une confiance éducative. 361

8.4 Invariants, perméabilité et co-construction entre les trois domaines 364

Invariants 365

Perméabilité 367

Co-construction 369

8.5 Les risques 372

Point d'étape : état des lieux de la réflexion et du questionnement en fin de troisième partie 378

Conclusion 381

Bibliographie 387

Table des matières 393

Table des illustrations 398

Table des illustrations

Figure 1 : Espace personnel de l'enseignant 83

Figure 2 : Espace personnel de l'élève 94

Figure 3 : Les places dans le système 107

Figure 4 : Modélisation du système ..... 137 et 182

Figure 5 : Réseau des confiances 194

Figure 6 : Modélisation multiscalaire du système 195

Figure 7 : Première modélisation de la confiance interpersonnelle 208

Figure 8 : Tableau récapitulatif des composantes de la confiance interpersonnelle. 213

Figure 9 : Modélisation d'ensemble de la confiance interpersonnelle 216

Figure 10 : La structure des relations de reconnaissance sociale (Honneth, 2000, p 222) 313

Figure 11 : Cadre interprétatif issu d'une transposition du modèle théorique d'Axel Honneth (2000) à la classe. 314

La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance

Cette étude s'intéresse à la question de l'autorité à l'école élémentaire. Elle est consacrée dans une première partie à un travail d'élaboration conceptuelle qui vise à proposer une compréhension globale de la relation d'autorité éducative, modélisée sous la forme d'un système dynamique et complexe. L'analyse du fonctionnement de ce système relationnel, et l'exploration méthodique de l'ensemble des éléments qui le composent et de leurs liens, portent *in fine* à envisager l'autorité comme une propriété de la relation entre enseignants et élèves.
La seconde partie de la thèse est consacrée à la validation théorique et empirique de l'hypothèse selon laquelle un système relationnel d'autorité éducative gagne à s'accompagner d'un système relationnel de confiance : dans un rapport de causalité circulaire, relation d'autorité éducative et relation de confiance tendent à se renforcer mutuellement. Cette analyse est ensuite prolongée dans la troisième partie de l'étude par une exploration des conditions favorables à l'instauration de la confiance chez les élèves, et de l'influence positive de celle-ci sur la relation d'autorité éducative.
L'ensemble de ce travail accorde donc une place importante à question de la subjectivité des élèves, tant dans la relation d'autorité éducative que dans la relation de confiance. De fait, la réflexion théorique est systématiquement appuyée sur les résultats d'une enquête de terrain conduite avec trois classes de cycle 3, qui ont été suivies pendant une année scolaire complète, et dont les acteurs, enseignants et élèves, ont été observés en situation et interrogés.

Mots-clés : autorité ; confiance ; système relationnel ; école élémentaire ; complexité ; pratique pédagogique ; reconnaissance ; asymétrie ; symétrie ; transdisciplinarité ; philosophie empirique.

Educative authority relationship through the prism of trust

Authority at elementary school is the main topic of this thesis. The first part of the study is dedicated to the conceptual development aimed at providing a global understanding of *educative authority* relationship, modelled as a dynamic and complex system. The analysis of the functioning of this relational system, and the methodical investigation of all its elements as well as their connexions, suggests authority as the property of the relationship between teachers and pupils.
The second part of the thesis focuses on the theoretical and empirical validation of the hypothesis that a relational system of *educative authority* benefits from a trust-based relational system, i.e. *educative authority* and trust relationships tend to complement and reinforce each other in a process of circular causation. This analysis is further extended in the third part of the study, which is looking at the favourable conditions for building pupils' trust, and the positive influence of trust on the *educative authority* relationship.
Pupils' subjectivity, both in the *educative authority* relationship and in the trust relationship, plays a key role in this subject. Hence, theoretical reflection systematically relies on the results of an empirical investigation conducted with three classes of third grade of elementary cycle pupils, who were followed for an entire school year, and observed in situation and interviewed with their teachers.

Keywords: authority; trust; relational system; system; elementary school; complexity ; pedagogical practice; recognition; asymmetry; symmetry ; transdisciplinarity ; empirical philosophy.

Marie BERETTI

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITE DE LYON
Discipline : Sciences de l'Éducation et de la Formation
Laboratoire ECP : Éducation, Cultures, Politiques.

Université Jean Monnet Saint-Etienne

École Doctorale N° 485 : Éducation, Psychologie, Information et Communication (EPIC)
Université Lumière Lyon 2,
86 rue Pasteur, 69007 Lyon